



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANTONIO CARLOS FERREIRA BONFIM

SURGIMENTO, DESENVOLVIMENTO E PARTICULARIZAÇÃO DA PEDAGOGIA
DISCIPLINAR FRANCESA

FORTALEZA

2020

ANTONIO CARLOS FERREIRA BONFIM

**SURGIMENTO, DESENVOLVIMENTO E PARTICULARIZAÇÃO DA PEDAGOGIA
DISCIPLINAR FRANCESA**

Tese apresentada ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Helena Carvalho Holanda.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B696s Bonfim, Antonio Carlos Ferreira.
Surgimento, desenvolvimento e particularização da pedagogia disciplinar francesa. / Antonio Carlos Ferreira Bonfim. – 2020.
276 f. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Orientação: Professora Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda.

1. Pedagogia. 2. História. 3. História das Ciências. I. Título.

CDD 370

ANTONIO CARLOS FERREIRA BONFIM

**SURGIMENTO, DESENVOLVIMENTO E PARTICULARIZAÇÃO DA PEDAGOGIA
DISCIPLINAR FRANCESA**

Tese apresentada ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 17/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Patrícia Helena Carvalho Holanda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Antônia Lis de Maria Martins Torres
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Heulália Charolo Rafante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dr.^a Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Aos meus encantados pais: Raimunda Ferreira
Bonfim e Raimundo Nonato Bonfim.
(*In Memoriam*)

À Claudiana Melo, a mulher e o amor da minha
vida.

Aos meus adorados filhos: Lukas, Karoline e
Íkaro.

AGRADECIMENTOS

À psicóloga e Prof.^a Dr.^a Patrícia Helena Carvalho Holanda, docente de muitos saberes, que pelas aulas de Psicanálise, tendo por referências os estudos de Sigmund Freud e de João dos Santos, e, igualmente, pelo acompanhamento afetuoso, pela orientação deste estudo e compreensão com as minhas questões, inquietações acadêmicas e pessoais, fez-me abrir novas percepções sobre a vida e o mundo das mulheres e dos homens. Meus sinceros agradecimentos.

À pedagoga e Prof.^a Dr.^a Claudiana Maria Nogueira de Melo, docente cujos saberes e convivência influenciaram-me em uma nova visão sobre a infância e o mundo dos adultos, e, igualmente, mediante muito amor e carinho, incentivou-me para que eu fizesse o doutoramento. Desde então, este apoio acompanha-me no dia a dia, por meio de um amoroso suporte emocional, imprescindível à consecução e conclusão desta pesquisa.

À pedagoga e Prof.^a Dr.^a Geny Lustosa, pela amizade, pelo carinho e grande incentivo para que eu realizasse o doutoramento, e também por compartilhar livros, além do universo da Linha História e Educação Comparada.

Ao historiador, pesquisador e Prof. Dr. Almir Leal de Oliveira, cujo contributo no âmbito da metodologia e da epistemologia, por intermédio das aulas de História e Educação Comparada, no segundo semestre de 2016, foi determinante para o refinamento de questões pertinentes ao problema deste estudo.

Ao historiador, pesquisador e Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá, pelas esclarecedoras aulas baseadas em uma historiografia em História e Educação Comparada, no primeiro semestre de 2017, as quais se tornaram um capital para a aprendizagem acerca de temas importantes da História.

À Prof.^a Dr.^a Heulália Charolo Rafante, pelo aprendizado que adquiri em conversas sobre nosso mundo da Pedagogia e do curso de Pedagogia, assim como por sua contribuição na análise deste estudo; à Prof.^a Dr.^a Antônia Lis de Maria Martins Torres, ao Prof. Dr. Jacques Therrien e à Prof.^a Dr.^a Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, em virtude da afetuosa recepção, do acolhimento e dos contributos de suas análises profundas e valiosas para o incremento e conclusão desta tese.

Ao amigo e engenheiro Dr. Luís Grijó dos Santos, cuja amizade e reflexões ensinaram-me a compreender na prática a importância da interdisciplinaridade; e à carinhosa amizade dos meus colegas dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Química e Ciências Sociais da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará.

RESUMO

Caso se compreenda que toda disciplina tem uma história, então dizemos que a presente pesquisa se encontra no domínio da História das Ciências. Nesta área, o problema do nosso estudo histórico foi o processo de “surgimento, desenvolvimento e particularização da Pedagogia disciplinar na França”. As noções conceituais que embasaram teórica e epistemologicamente a pesquisa foram organizadas em discussões de História, fonte histórica, história-problema, História das Ciências, Ciências Naturais, Ciências Humanas. Os instrumentos metodológicos foram reunidos nos conceitos: coletivo e estilo de pensamento, comunidade científica e paradigma, campo científico, teorias das disciplinas. As fontes históricas da pesquisa foram medidas legislativas (leis, decretos, decisões, regulamentos) e manuais, em um contexto de intersecção com textos antigos feito livros, periódicos e artigos. Os resultados deste estudo demonstraram o surgimento, desenvolvimento e a particularização da Pedagogia na França ocorrer predominantemente sob as diretrizes do Estado, em um longo período, entre 1810 a 1911. A base social de irrupção e desenvolvimento do processo foram as escolas normais primárias. Nesta base, os manuais de Pedagogia com forte controle do Estado foram decisivos para o desenvolvimento da Pedagogia disciplinar francesa. Pedagogia esta com a seguinte estrutura epistêmica: métodos de ensino (individual, simultâneo, mútuo, misto), unidade trina da educação (física, intelectual, moral), doutrinas pedagógicas, administração escolar e psicologia aplicada à educação. As discussões epistemológicas expressaram a importância social, acadêmica, epistemológica e política da Pedagogia na sociedade francesa, desde o *boom* das escolas normais primárias ao apogeu da disciplina, com o advento da III República. No entanto, a Pedagogia dessa época não conseguiu organizar seu conteúdo baseado na pesquisa científica realizada por ela mesma, mediante demonstrações ou experimentos. Assim, integrou-se a outros campos de maior reconhecimento acadêmico (Economia, Filosofia, Fisiologia, Medicina, Psicologia). Desse modo, não foi projetada enquanto ciência nova, mas submetida ao auxílio dessas ciências. Concluímos ainda que ao surgir e ao se desenvolver nos programas de estudos das Escolas Normais em Portugal e no Brasil, o seu *estilo de pensamento* é francês em suas bases, além de integrar métodos de ensino individual, simultâneo, mútuo e misto; princípios da educação física, intelectual e moral; doutrinas pedagógicas; administração escolar e psicologia da educação. Análoga à França, ao Brasil e a Portugal, a Pedagogia não alcançou estatuto de ciência independente.

Palavras-chave: Pedagogia; História; História das Ciências.

ABSTRACT

If all subjects have a history, then this research is concerned with the History of Science. In this area, the problem with our historical study begins with the process of “onset, development and particularization of the disciplinary pedagogy in France.” The notions of concepts that substantiated the research, theoretically and epistemologically, were arranged into debates around history, historical sources, problem-oriented history, history of sciences, natural sciences, and human sciences. The methodological tools were guided around collective concepts and ways of thinking; scientific community and paradigm; scientific field and discipline theories. The historical sources stem from legislative measures (Laws, Decrees, Decisions, Regulations) and manuals, intersecting with old texts, such as books, journals and articles. The results of this study demonstrated that the onset, development and particularization of Pedagogy in France occurred predominantly under the guidelines of the State during a long period, between 1810 and 1911. Primary Normal Schools were the social basis of the outbreak and development of this process. At this stage, the pedagogical manuals with a heavy state control were decisive for the development of the French disciplinary pedagogy. This pedagogy has the following epistemological structure: teaching methods (individual, simultaneous, mutual, mixed), triune unity of education (physical, intellectual, moral), pedagogical principles, school administration, and psychology applied to education. The epistemological debates revealed the social, academic, epistemological and political importance of the pedagogy in French society, from the *boom* of Primary Normal Schools to the summit of the discipline with the arrival of the III Republic. However, the Pedagogy of the time was not able to group its content based on the scientific research it gathered through demonstrations or experiments. Thus, it was assimilated with other fields of greater academic recognition (Economy, Philosophy, Physiology, Medicine, Psychology). Therefore, it was not conceived as a new science, being submitted to the support of other sciences instead. We conclude that while this Pedagogy was also implemented in the curriculum of Normal Schools in Portugal and Brazil, its way of thinking is still French. This Pedagogy works by assimilating individual, simultaneous, mutual and mixed teaching methods; tenets of physical, intellectual and moral education; pedagogical principles; school administration and psychology of education. Similar to France, in Brazil and Portugal the Pedagogy has not yet reached the status of an independent science.

Keywords: pedagogy; history; history of Science.

RÉSUMÉ

La recherche actuelle relève du domaine de l'histoire des sciences. Dans ce domaine, le problème de notre étude historique était le processus «d'émergence, développement et particularisation de la pédagogie disciplinaire en France». Les notions conceptuelles qui ont soutenu la recherche ont été organisées en discussions sur l'histoire, la source historique, l'histoire-problème, l'histoire des sciences, les sciences naturelles, les sciences humaines. Les instruments méthodologiques ont été rassemblés dans les concepts collectifs et le style de pensée, la communauté scientifique et le paradigme, le champ scientifique, les théories des disciplines. Les sources historiques de la recherche étaient des mesures législatives (lois, décrets, décisions, règlements) et des manuels. Les résultats de cette étude ont démontré que l'émergence, le développement et la particularisation de la pédagogie en France se sont déroulés principalement sous les directives de l'État sur une longue période, entre 1810 et 1911. La base sociale de l'éclosion et du développement du processus était les écoles normales primaires. Sur cette base, des manuels de pédagogie avec fort contrôle de l'état ont été déterminants pour le développement de la pédagogie disciplinaire française. Pédagogie avec la structure épistémique: méthodes d'enseignement, triple unité d'éducation (physique, intellectuelle, morale), doctrines pédagogiques, administration scolaire et psychologie appliquée à l'éducation. Les discussions épistémologiques ont exprimé l'importance sociale, académique, épistémologique et politique de la pédagogie dans la société française, de le boom des écoles normales primaires à l'apogée de la discipline avec l'avènement de la Troisième République. Cependant, la pédagogie était à l'époque incapable d'organiser son contenu sur la base de recherches scientifiques menées par elle-même, à travers des démonstrations ou des expériences. Ainsi, il a été intégré à d'autres domaines de plus grande reconnaissance académique (économie, philosophie, physiologie, médecine, psychologie). De cette façon, il n'a pas été conçu comme une nouvelle science, mais soumis à l'aide de ces sciences. Nous avons également conclu que lorsqu'il est apparu et développé dans les programmes d'études des écoles normales au Portugal et au Brésil, son style de pensée est le français dans ses fondements, intégrant des méthodes d'enseignement individuel, simultané, mutuel et mixte, des principes d'éducation physique, intellectuel et moral, doctrines pédagogiques, administration scolaire et psychologie de l'éducation. Comme en France, au Brésil et au Portugal, la pédagogie n'a pas obtenu le statut de science indépendante.

Mots clés: pédagogie; histoire; histoire des sciences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Lezay-Marnésia, criador da primeira Escola Normal Primária da França em 1810.....	111
Figura 2 – Livro de Kant, publicado em 1803, <i>Über die Pädagogik (Sobre a Pedagogia)</i>	116
Figura 3 – Livro de Herbart, publicado em 1806, <i>Allgemeiner Pädagogik (Pedagogia Geral)</i>	116
Figura 4 – <i>Jornal de Educação da Sociedade para a Instrução Primária</i> , 1815.....	123
Figura 5 – Primeiro manual aprovado pelo governo, 1817, da disciplina <i>Métodos de Ensino</i>	123
Figura 6 – Joseph-Marie Degérando (1772-1842), conhecido por Barão de Gérando.....	125
Figura 7 – Sala de aula baseada no “método ensino simultâneo” – 1843.....	127
Figura 8 – Salão de aula baseada no “método do ensino mútuo” – 1818.....	127
Figura 9 – François Guizot (1787-1874), ministro da Instrução Pública de 1832-1837.....	134
Figura 10 – Regulamento Relativo à Escola Normal Primária de 14 dezembro de 1832.....	137
Figura 11 – <i>Relatório Estado da Educação Pública da Alemanha</i> , Victor Cousin, 1883.....	142
Figura 12 – <i>Jornal Geral de Instrução Pública</i> criado em 1834.....	142
Figura 13 – Lista oficial de manuais aprovados pelo governo (FRANCE, 1847).....	144
Figura 14 – Lista oficial de manuais da Escola Normal Primária de 1832 (FRANCE, 1847).....	144
Figura 15 – Primeiro manual francês a portar no título o nome “pedagogia”, de Adam Maeder.....	145
Figura 16 – Manual do Barão de Gérando autorizado em 1832.....	145
Figura 17 – Primeiro <i>Programa da disciplina de Pedagogia</i> (1839).....	152
Figura 18 – Primeiro manual autorizado seguindo o Programa de Pedagogia de 1839.....	153
Figura 19 – Alfred Falloux (1811-1886), ministro da Instrução de 1848 a 1849.....	157
Figura 20 – <i>Decreto de Regulamentação das Escolas Normais Primárias</i> , 24 de março de 1851..	160
Figura 21 – Manual de Jean Dumouchel, <i>Lições de Pedagogia</i> (1847), edição de 1853.....	164
Figura 22 – Manual de Jean Baptiste Daligault, <i>Curso Prático de Pedagogia</i> , 1851.....	167
Figura 23 – Manual de Michel Charbonneau, <i>Curso Teórico e Prático de Pedagogia</i> , 1862.....	169
Figura 24 – <i>Levante</i> na Comuna de Paris, 18 de março de 1871 a 28 de maio de 1871.....	173
Figura 25 – Jules Ferry, principal agente das reformas da educação da III República.....	176
Figura 26 – <i>Decreto de 29 de julho de 1881 Institui a Organização das Escolas Normais</i>	178
Figura 27 – Extratos do segundo <i>Programa da disciplina de Pedagogia</i> (1881).....	183
Figura 28 – <i>Revue Pédagogique</i> (1882) e <i>Dicionário de Pedagogia</i> (1887).....	187
Figura 29 – O “círculo dos pedagogos”: Ferdinand Buisson, Jules Steeg e Félix Pécaut	191
Figura 30 – Livro de 1909 com os programas das disciplinas das Escolas Normais – 1905.....	196
Figura 31 – Extrato do terceiro <i>Programa da disciplina de Pedagogia</i> (1905).....	197
Figura 32 – <i>Novo Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária</i> , org. por Ferdinand Buisson...	198
Figura 33 – <i>Lições de Pedagogia</i> , da professora normalista francesa Louise Chasteau.....	213
Figura 34 – <i>Lições de Psicologia Aplicada à Educação</i> , do professor normalista Marion.....	216
Figura 35 – <i>Curso de Pedagogia Teórica e Prática</i> , do professor normalista Compayré.....	219
Figura 36 – Gabriel Compayré, em um passeio em setembro de 1895.....	223
Figura 37 – Revista de Sociologia <i>L’Année sociologique</i> , primeiro volume publicado em 1898....	222
Figura 38 – <i>Introdução ao Estudo da Medicina Experimental</i> , de Claude Bernard.....	242
Figura 39 – <i>A Fadiga Intelectual</i> , obra do fisiologista Alfred Binet e do físico Victor Henri.....	244
Figura 40 – <i>Pedagogia Experimental</i> , do normalista Gaston Richard (1860-1945).....	245

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Historiografia da Pedagogia – 1979-2016.....	20
Quadro 2 – Periodização da História da França 1804 a 1911.....	39
Quadro 3 – Programa da Escola Normal de Estrasburgo – 1810.....	119
Quadro 4 – Núcleos de Formação da Escola Normal de Estrasburgo – 1810	120
Quadro 5 – Principais manuais – 1810-1830.....	122
Quadro 6 – Programas da Escola Primária e da Escola Normal Primária (1833).....	136
Quadro 7 – Programa de Estudos da Escola Normal Primária de Versailles – 1837.....	147
Quadro 8 – Programa da Disciplina de Pedagogia das Escolas Normais – 1839.....	151
Quadro 9 – Principais manuais do período entre 1830 a 1841.....	154
Quadro 10 – Programas da Escola Primária e da Escola Normal (1850-1851).....	161
Quadro 11 – Principais manuais do período, 1842-1869.....	162
Quadro 12 – Tabela dos conteúdos de ensino das Escolas Normais Masculinas, 1881.....	179
Quadro 13 – Tabela dos conteúdos de ensino das Escolas Normais Femininas, 1881.....	180
Quadro 14 – Escolas Normais Superiores fundadas em 1880 e 1882.....	185
Quadro 15 – Núcleos das Escolas Normais Superiores (femininas/masculinas), 1880.....	186
Quadro 16 – Cursos complementares – 1883 a 1914.....	189
Quadro 17 – Programa das Escolas Normais Primárias (masculinas/femininas), 1905.....	195
Quadro 18 – Principais manuais - 1878 a 1911.....	199
Quadro 19 – Estrutura Epistêmica básica da Pedagogia desenvolvida de 1831 a 1911.....	207
Quadro 20 – Produção sociológica e pedagógica de Durkheim.....	226
Quadro 21 – Discussões epistemológicas da Pedagogia – 1831-1911.....	237

LISTA DE SIGLAS

CEE	Conselho Estadual de Educação do Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian - Portugal
LHEC	Linha História e Educação Comparada
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PPC	Proposta Curricular do Curso de Graduação
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	HISTORIOGRAFIA.....	20
2.1	A Pedagogia no Brasil.....	22
2.2	A Pedagogia em Portugal.....	29
2.3	Problema e Objetivo da Pesquisa.....	36
3	NOÇÕES CONCEITUAIS DE REFERÊNCIA.....	41
3.1	História.....	42
3.2	Fonte histórica.....	44
3.3	História-Problema e a tarefa da pesquisa histórica.....	49
4	NOÇÕES DE HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS.....	52
4.1	As Ciências Naturais.....	58
4.1.1	<i>Características particulares das Ciências Naturais.....</i>	65
4.2	As Ciências Humanas.....	70
4.3	Diferenças e similaridades.....	79
5	INSTRUMENTOS DE ABORDAGEM E INTERPRETAÇÃO.....	84
5.1	Coletivo e estilo de pensamento	84
5.2	Comunidade científica e paradigma	86
5.3	Campo científico	88
5.4	Teorias das disciplinares	93
6	PERSPECTIVA DE ANÁLISE E AS FONTES HISTÓRICAS DA PESQUISA.....	99
6.1	Análise comparada	99
6.2	As fontes históricas da pesquisa	101
7	A CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL PRIMÁRIA NA FRANÇA.....	109
7.1	A primeira Escola Normal Primária na França	110
7.2	A Escola Normal Primária na França e a Pedagogia	118
8	CRIAÇÃO E PRIMEIRA ESTRUTURA DA PEDAGOGIA.....	129
8.1	Processo de constituição da disciplina	133
8.2	O primeiro programa da disciplina	148

8.3	Bases do programa: os manuais de Adam Maeder e o do Barão de Gérando.....	149
9	A PEDAGOGIA NO CONTEXTO DE CRISE DAS ESCOLAS NORMAIS.....	155
9.1	Principais representantes da Pedagogia entre 1850 a 1862.....	163
9.1.1	<i>Jean François Adolphe Dumouchel</i>	164
9.1.2	<i>Jean Baptiste Daligault</i>	165
9.1.3	<i>Michel Charbonneau</i>	169
10	O APOGEU DA PEDAGOGIA	172
10.1	A III República e a consagração da Pedagogia	174
10.2	Segundo programa da disciplina	181
10.3	Expansão social e acadêmica da Pedagogia	184
10.4	Terceiro programa da disciplina	193
10.5	Tendência de declínio da Pedagogia	199
11	PARTICULARIDADE E ESTRUTURA EPISTÊMICA DA PEDAGOGIA.....	201
12	DISCUSSÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	210
12.1	Louise Chasteau	212
12.2	Henri Marion	215
12.3	Gabriel Compayré	218
12.4	Émile Durkheim	224
13	CONDIÇÃO EPISTÊMICA DA PEDAGOGIA FRANCESA.....	239
14	CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
	REFERÊNCIAS	258
	APÊNDICE A – FONTES.....	267
	ANEXO I – Lista dos manuais com seus títulos em francês.....	275

“No joguinho, ele já aparece só grande, mas não aparece como ele nasceu, por isso eu quero um livro, para ver como ele cresceu.”

Íkaro de Melo Bonfim (5 anos).

Fortaleza, 15 de junho de 2020.

1 INTRODUÇÃO

Certamente, práticas e conceitos referentes à educação das crianças existem desde sempre na história da humanidade, seja no âmbito de uma sociedade tribal simples, seja em uma sociedade complexa da Antiguidade ou do presente. A educação das crianças é uma necessidade humana universal.

Porém, a organização dos elementos que compõem a educação das crianças em uma estrutura epistêmica específica, para efeito de estudo e ensino, estrutura mormente chamada de *disciplina*, é bastante recente: remonta à primeira metade do século XIX. À época, na Europa, deram a esta disciplina o nome de Pedagogia.

Mas ao se falar do aparecimento de uma disciplina, estamos destacando nomeadamente uma *estrutura epistêmica específica ligada em torno de um objeto da realidade*, para reunir dados e, fundamentados nestes dados, elaborar estudos sobre ele. Os estudos são organizados em determinados suportes – como tratados, artigos, manuais, revistas –, realizados na base de quatro principais fins: pesquisa, ensino, divulgação e formação de pessoal especializado na disciplina.

A pesquisa realiza-se em espaços acadêmicos, institutos, faculdades, laboratórios, programas de graduação, pós-graduação; o ensino se efetiva mediante uma disciplina curricular de um curso de formação de longa ou curta duração, para, assim, formar novos quadros de pessoal da área; a divulgação da disciplina é feita por meio de revista especializada, tratados, manuais, coletâneas, congressos e outros meios.

Porém, é necessário ressaltar que, na verdade, toda disciplina constitui um *campo disciplinar*, ou seja, é um ambiente de interações sociais com cultura epistemológica, acadêmica e teórico-referencial próprios, que exprime um estilo de pensamento coletivo dos agentes (pesquisadores, professores, alunos, instituições). É no campo disciplinar que os problemas circulantes na área são identificados, compartilhados e direcionados para pesquisa, ensino, formação, divulgação, segundo a ótica e o estilo do campo da disciplina. Por sua vez, um campo disciplinar também é ou pode vir a se desenvolver em um campo profissional, com um corpo de saberes técnicos e de valores éticos especificamente identificado e atrelado à profissão. Logo, essa dinâmica social do campo disciplinar e profissional condiciona formas particulares de os agentes integrantes interagirem, compreenderem e fazerem a disciplina. Mas ressaltamos que neste presente estudo, o nosso foco especial é a Pedagogia em sua dimensão disciplinar.

Dito isto, a disciplina de Pedagogia surgiu em unidades acadêmicas na Europa, as Escolas Normais Primárias, e não demorou a se irradiar por países da América do Sul e do

Norte, e, nesses locais, particularizou-se em determinadas formas. Afirmamos isso porque nos países onde a Pedagogia foi inserida enquanto disciplina, em vez de se desenvolver de modo uniforme, ela variou e ganhou ajustes locais, fato este chamado de *particularização*.

O processo de particularização de uma disciplina ocorre em virtude de situações socioculturais, econômicas, políticas, institucionais, acadêmicas etc., achadas no local em que a disciplina é inserida (FARA, 2014). Por exemplo, o caráter local e historicamente situado da Física e da Psicologia no Canadá é evidente, quando, segundo Gingras (1991), essas disciplinas são comparadas à Física e à Psicologia desenvolvidas nos Estados Unidos da América, onde as situações socioculturais e institucionais são muito diferentes. Assim, não podemos dizer que a Pedagogia desenvolvida na Alemanha seja a mesma na França, Espanha, Itália, Rússia, Suíça, Portugal, Brasil etc. Apesar disso, uma determinada base em comum subsiste entre elas.

Com base em tal ótica, inicialmente, a intenção era conhecer o processo de surgimento e particularização da Pedagogia no Brasil, cuja iniciativa me fez estudar vários textos sobre o tema. Nas primeiras obras lidas, constatei que as principais manifestações dos conteúdos eram a Pedagogia, a identidade do pedagogo e a história do curso de Graduação em Pedagogia. Ao avançar nas leituras, interessei-me em aprofundar o estudo acerca do processo que gerou a criação do curso de Graduação em Pedagogia no Brasil. (O resumo destes textos se acha na historiografia que dá início a este trabalho). Mas sempre duas questões inquietavam-me: como a Pedagogia surgiu no Brasil? Até que ponto podemos considerá-la ciência, no sentido forte do termo?

Ao continuar as leituras, deparei-me com o tema das Ciências da Educação, em um texto do brasileiro Moacir Gadotti (1979). Depois, encontrei dois textos instigantes, escritos por portugueses; um deles abordando o problema de identidade das Ciências da Educação, e o outro demonstrando a maneira como foi institucionalizado o curso de Graduação em Ciências da Educação em Portugal, e, neste texto, é possível notar que os agentes envolvidos no processo rejeitaram nomear o curso em questão com a rubrica Pedagogia. Isto instigou-me a saber ainda mais sobre a Pedagogia em Portugal.

Ao penetrar nas leituras, percebi um tema recorrente em minhas inquietações: o processo que levou ao surgimento e particularização da Pedagogia disciplinar no Brasil e em Portugal. Na busca de conhecimento acerca da questão, encontrei vários textos. Dentre eles, dois se destacaram: um nos informa que a Pedagogia disciplinar entra no Brasil por meio da Escola Normal (1859), e segue seu desenvolvimento de 1874 a 1959, desde o estado de São Paulo; outro texto afirma que a Pedagogia disciplinar entra em Portugal também por meio da Escola Normal e acompanha seu desenvolvimento de 1862 a 1974 (a apresentação de ambos os

textos se encontra na historiografia que dá início a este trabalho). Mas nestas leituras, um fato prendeu-me a atenção: a recorrência de indícios de que a base da estrutura epistêmica da Pedagogia, tanto no Brasil quanto em Portugal, remonta à Pedagogia desenvolvida na França.

Esta constatação foi um marco divisor em relação ao meu interesse de pesquisa, pois ao perceber aqueles indícios, inclinei-me com disposição para constatar essa possibilidade. Desta forma, tal fato convergiu somente para uma alternativa: pesquisar o universo da Pedagogia disciplinar francesa, servindo-me de fontes históricas primárias e complementares, uma vez que não foi possível encontrar, naquele momento, textos historiográficos alusivos ao tema em língua portuguesa no Brasil e em Portugal.

Para esta pesquisa, a opção foi realizá-la pela perspectiva da *História das Ciências*, que concebe uma disciplina enquanto campo socialmente formado por um conjunto de fatores que a caracteriza segundo a cultura de uma determinada época, fato que lhe possibilita uma história disciplinar própria – e por esse motivo, é imperativo seus agentes conhecerem essa história. Assim, os benefícios de se conhecer a história de uma disciplina são múltiplos: uma percepção mais acurada do complexo processo de surgimento, desenvolvimento, particularização, progresso e recuos de uma disciplina; ampliação do horizonte de análise; aprimoramento de perspectivas críticas; noção de conflitos e posições hierárquicas, divergências e disputas epistemológicas e das estratégias políticas que envolvem o campo de uma disciplina.

Por essa perspectiva, fazer a história de uma disciplina é uma tarefa indispensável. Portanto, para este estudo, investigar a história da disciplina de Pedagogia é função primordial.¹ Mas além dessa exigência de teor mais geral, justificada pela História das Ciências, meu interesse também emanou de demandas mais particulares, sobretudo, quando de 2011 a 2013, coordenei o curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação de uma unidade interiorana da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Nesse aludido período, o colegiado de professores debatia questões pertinentes às adaptações da Proposta Curricular do Curso, às “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” impostas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A questão mais imediata e simbólica das discussões girava em torno do atraso no processo de reconhecimento dos cursos de graduação em Pedagogia da UECE pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE). Porém, tempo depois, a demora supracitada seria clareada: um dos conselheiros havia pedido vista do processo.

¹ A perspectiva da História das Ciências será aprofundada no quarto capítulo deste estudo.

Meses depois, com base na análise desse conselheiro, o CEE concluiu que um dos cursos de Graduação em Pedagogia da UECE necessitava aumentar a carga horária dedicada à educação da criança (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), visto que o tempo dedicado a tais áreas era muito inferior, se comparado à carga horária de outros eixos de formação do pedagogo. Porém, para minha surpresa, esta solicitação repercutia certas discordâncias perante a ideia de associar Pedagogia com o mundo da infância.

Os dois fatos (a solicitação de um lado e a discordância de outro) descortinavam problemas vistos com extremo interesse por mim. A solicitação do Conselho, por exemplo, fez-me perceber concretamente que ao depender de núcleos de ensino para formação acadêmica e profissional de seus agentes, uma disciplina passa a manter relação de dependência com o Estado, por este constituir a entidade reguladora das instituições mediante leis, diretrizes, avaliações, inspeções, autorizações – deste modo, fazendo uma disciplina existir entrelaçada a uma rede de relações interdependentes que consentem a ela apenas uma *autonomia relativa*.

Quanto à discordância mencionada (associar Pedagogia à infância), ela revelou-me um *estilo de pensamento* predominante na Pedagogia brasileira desde 1839, cujo conteúdo parecia definir três fatos: um conceito difuso e incerto de Pedagogia; uma formação acadêmica inicial do pedagogo sem estatuto epistemológico coeso, capaz de se impor e gerar um “processo identitário” do ponto de vista do ofício de pedagogo e do campo disciplinar da Pedagogia; um curso com muitas décadas distanciadas do mundo da infância, fato este que torna, inevitavelmente, o *estilo* desta Pedagogia incapaz de desenvolver, segundo Saviani (2016, p. XIV), aquela “atmosfera cultural voltada à educação das crianças pequenas que impregnou as antigas Escolas Normais”.

Todas essas questões tornaram-se ainda mais ressaltantes quando refletidas à luz da minha vivência de professor de crianças no passado e, atualmente, na condição de docente no curso de Graduação em Pedagogia. Hoje tenho a percepção de que problemas enfrentados na época a qual ensinei a crianças teriam melhor solução se, naquele momento, tivéssemos o domínio de um saber mais consistente da infância, da educação da criança e da Pedagogia, e não somente sobre métodos e conteúdos de ensino. Essa percepção tornou-se ainda mais apurada devido à vivência de professor no curso de Graduação em Pedagogia, mediante o ensino dos componentes curriculares *Introdução à Pedagogia, Teorias da Educação e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Interagindo com alunos-pedagogos do curso por intermédio desses componentes, tive a oportunidade de compreender os problemas mais candentes relativos aos campos de *atuação* e de *formação* do pedagogo. Todas essas questões inquietaram-me.

Logo, é possível afirmar que essas questões resultaram em três suposições de entrada: 1) a concepção de Pedagogia dominante em dada época, difundida nos espaços dos saberes e dos poderes, condiciona a forma de os pedagogos, os políticos e as instituições representarem e se relacionarem com a disciplina; 2) quando os fatos mudam no plano concreto da educação das novas gerações de crianças e, concomitantemente, da formação de seus professores, de maneira infalível, estes fatos tendem a impelir reformas curriculares e, nessa base, a produção de novas práticas, novos estudos e manuais de ensino, com a capacidade de promover a transformação de toda uma estrutura epistêmica outrora formada; 3) a probabilidade de uma compreensão razoável das mudanças factuais, epistemológicas e políticas que modificam a disciplina vêm à luz somente por meio da pesquisa histórica, com base em uma rede de inter-relações difundida em um contexto internacional e não só localmente. Por isso o interesse pela Pedagogia disciplinar francesa.

Em face destas questões, foi estabelecido como objetivo principal para este estudo investigar os processos que culminaram no surgimento, desenvolvimento e na particularização da Pedagogia disciplinar na França. A estruturação deste trabalho de pesquisa está organizada em uma unidade de capítulos que se complementam, como pode ser visto na sequência a seguir: no capítulo 2, é exibida a *historiografia da Pedagogia no Brasil e em Portugal*, com o desígnio de demonstrar um quadro geral do campo disciplinar da Pedagogia. Nos capítulos 3 e 4, a pesquisa detém-se na discussão reflexiva das noções conceituais de referência que orientam a nossa pesquisa, especificamente *História, fonte histórica, história-problema, História das Ciências*; estas noções servem para o estudo não só enquanto referencial teórico, mas também como instrumentos de análise, de compreensão e de reflexão. Nos capítulos 5 e 6, são delineadas noções sobre os instrumentos metodológicos de pesquisa e análise, por meio de conceitos comuns à História das Ciências, dentre eles: *coletivo e estilo de pensamento, comunidade científica e paradigma, campo científico, teorias das disciplinas e análise comparada*. Nos capítulos 7 e 8, são apresentados os resultados da pesquisa concernentes à base social de surgimento da Pedagogia disciplinar na França. Nos capítulos 9 e 10, há uma exposição dos resultados referentes ao desenvolvimento do campo disciplinar da Pedagogia na França. Por fim, na unidade dos capítulos 11, 12 e 13, são tratados os resultados da pesquisa relativos à particularidade da Pedagogia francesa quanto à estrutura epistêmica, às discussões conceituais e à condição epistemológica.

Com o amparo dos resultados, análises, discussões e reflexões delineados na unidade desses capítulos, foi possível perceber o valor e o sentido da História das Ciências para a compreensão do campo da Pedagogia disciplinar.

2 HISTORIOGRAFIA

Pode-se dizer que historiografia designa a seleção de um conjunto de textos sobre um tema histórico. Seleção realizada com propósito de produzir um exame reflexivo e crítico dos estudos de diferentes historiadores sobre certo objeto de interesse. Neste aspecto, apontamos três principais funções da historiografia: exibir um quadro geral dos estudos sobre um tema, gerar um debate, e, nessa base, fundamentar um problema de pesquisa.

Para darmos continuidade à proposta desta pesquisa, recorreremos a uma historiografia do campo disciplinar da Pedagogia, composta por um conjunto de textos difundidos no Brasil e em Portugal, entre a segunda metade do século XX e início do século XXI. A demarcação desse tempo histórico se deve ao período de publicação dos textos plasmados em forma de artigos, livros, capítulos e teses, publicados entre 1979 a 2016. O conjunto dos textos selecionados está listado abaixo. (Confira quadro 01).

Quadro 01 – Historiografia da Pedagogia (1979-2016).

Categoria	Título	Autor	Ano	Origem
Artigo	A constituição da esfera especializada das Ciências da Educação na democracia portuguesa.	LOPO, Tereza Teixeira	2016	Portugal
Artigo	Currículos de formação de professores em Portugal.	MOGARRO, Maria João, NAMORA, Alda	2012	Portugal
Tese	História da Disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do Estado de São Paulo (1874-1959).	TREVISAN, Thabatha Aline	2011	Brasil
Livro	Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais.	CRUZ, Giseli Barreto da	2011	Brasil
Livro	A Pedagogia no Brasil, História e Teoria.	SAVIANI, Dermeval	2008	Brasil
Livro	Pedagogia como Ciência da Educação.	FRANCO, Maria Amélia Santoro	2008	Brasil
Tese	A “santa causa da instrução” e o “progremento da humanidade” – revistas pedagógicas e construção do conhecimento pedagógico no Brasil e em Portugal no final do século XIX.	FERNANDES, Ana Lucia Cunha	2004	Brasil
Livro	Pedagogia e pedagogos, caminhos e perspectivas.	PIMENTA, Selma Garrido (org.)	2002	Brasil
Capítulo	As Ciências da Educação e os processos de mudança.	NÓVOA, António	2001	Portugal
Livro	Pedagogia, Ciência da Educação?	PIMENTA, Selma Garrido (org.)	2001	Brasil-Portugal
Livro	Curso de Pedagogia no Brasil, História e Identidade.	SILVA, Carmem Silvia Bissolli da	2006	Brasil
Artigo	O Ensino da Pedagogia e da Psicologia nas Escolas Normais Primárias (1862-1974).	GOMES, Joaquim Ferreira	1998	Portugal
Livro	Pedagogia e pedagogos, para quê?	LIBÂNEO, José Carlos	1998	Brasil
Livro	Pedagogia, pedagogos e formação de professores.	BRZEZINSKI, Iria	1996	Brasil
Livro	O que é Pedagogia.	GHIRALDELLI JR, Paulo	1994	Brasil
Capítulo	As Ciências da Educação Ano Zero.	GADOTTI, Moacir	1979	Brasil

Fonte: elaboração do próprio autor. Historiografia listada nas referências bibliográficas no final do texto.

Essa historiografia, além de expressar a base da estrutura e condição epistêmica, como também das discussões epistemológicas da Pedagogia no período, igualmente apresenta os conflitos e os principais problemas circulantes no campo, com temas candentes e recursivos, dentre eles: Pedagogia e Ciências da Educação, Pedagogia e tendências pedagógicas, história e identidade do curso de Pedagogia no Brasil, Pedagogia e didática, Pedagogia e formação de professores, Pedagogia e Ciências da Educação em Portugal, Epistemologia da Pedagogia e das Ciências da Educação em Portugal, Pedagogia nas Escolas Normais Primárias em Portugal e no Brasil. Por essa razão, compete dizermos que ao se remexer e expor os textos que formam uma historiografia, fatalmente vem à tona inconveniências e conflitos neles presentes. Laborar com historiografia é igual a “escovar a história a contrapelo”, diz Walter Benjamin (1987, p. 225).

Do estudo desses textos historiográficos listados acima, selecionamos oito deles para nos debruçar em um exame reflexivo e crítico, em vista de representarem, segundo nossa análise, o estado dos problemas dominantes no campo:

Brasil:

1. “As Ciências da Educação, Ano Zero” (Moacir Gadotti);
2. “O que é Pedagogia” (Paulo Ghiraldelli Júnior);
3. “Curso de Pedagogia no Brasil, História e Identidade” (Carmem Silvia Bissolli da Silva);
4. “A Pedagogia no Brasil, História e Teoria” (Dermeval Saviani);
5. “História da Disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do Estado de São Paulo: 1874-1959” (Thabatha Aline Trevisan).

Portugal:

1. “A constituição da esfera especializada das Ciências da Educação na democracia portuguesa” (Teresa Teixeira Lopo);
2. “As Ciências da Educação e os Processos de Mudança” (António Nóvoa);
3. “O Ensino da Pedagogia e da Psicologia nas Escolas Normais Primárias: 1862-1974” (Joaquim Ferreira Gomes).

Com base nestes textos, faremos uma exposição crítica de seus conteúdos em dois tópicos: Pedagogia no Brasil e Pedagogia em Portugal.

2.1 A Pedagogia no Brasil

O texto *As Ciências da Educação, Ano Zero* é capítulo de um livro publicado no ano de 1979. Seu autor, o brasileiro Moacir Gadotti, graduou-se em Pedagogia, em 1967, e no ano de 1971, em Filosofia; fez mestrado em Educação pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), em 1973. Então se tornou especialista em educação de adultos, tendo por base as ideias do advogado e filósofo da educação, o brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Mas o texto supracitado nitidamente repercute influências do movimento francófono das Ciências da Educação; movimento muito atuante na época em que ele fez seu doutorado em Ciências da Educação (1977), na Universidade de Genebra, Suíça.

Em *As Ciências da Educação, Ano Zero*, Gadotti reflete acerca da inadequação da Pedagogia para repensar e reconstruir a educação brasileira. O autor fundamenta sua reflexão em três pontos: 1) o curso de Pedagogia no Brasil não atende aos problemas da educação brasileira; 2) faz-se necessário cogitar outro campo da educação, cuja meta seja repensar e reconstruir a educação brasileira; 3) esse outro campo é o das Ciências da Educação.

Gadotti argumenta que, no presente, a Pedagogia tornou-se inadequada. Primeiro, ela cedeu lugar a uma “interseção crescente de ciências que disputam intervenções específicas no campo da educação” (GADOTTI, 1979, p. 12). Segundo, diz ele, a “Pedagogia geral” (com eixo centrado na tríade da educação física, educação moral e educação intelectual, relacionadas ao desenvolvimento da criança) foi substituída pelo conjunto formado por Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática, Economia da Educação, Política Educacional, Educação de Adultos etc. (GADOTTI, 1979). Assim, segundo Gadotti (1979), esse novo contexto não mais justifica nomear o conjunto dessas ciências pelo nome “Pedagogia”.

Em terceiro lugar, para ele, a “Pedagogia” tornou-se uma “noção inadequada”, devido às novas exigências estabelecidas pelo atual desenvolvimento da sociedade industrializada, a qual apresenta interesses por outras formas de ensino, como a educação de adultos, a educação informal, a extraescolar, a paralela etc. (GADOTTI, 1979, p. 12). Nesse sentido, de acordo com o autor, a sociedade demanda outra postura da Pedagogia: o alargamento de suas funções para atender ao desenvolvimento da sociedade.

Contudo, conforme Gadotti (1979), ante esse novo cenário, observa-se a Pedagogia ainda evocar e se interessar quase exclusivamente pela educação da criança, o que, para ele, representa um equívoco, pois a Pedagogia não mais expressa o presente, e sim, uma época passada, a qual “pedia pouca coisa ao educador, ao pedagogo” (GADOTTI, 1979, p. 12). A

Pedagogia também é inadequada do ponto de vista termológico. Para Gadotti (1979), em vez de “Pedagogia”, termo deveras limitado, o correto seria “educação”, termo amplo e abrangente. O teórico ainda destaca que essa abordagem é “a tendência dominante norte-americana, para a qual o termo *Education* designa o fato educacional” (GADOTTI, 1979, p. 11). Entretanto, para o autor, a preferência é mesmo pela expressão “Ciências da Educação” (no plural). Segundo ele, as “Ciências da Educação abriram vasto campo de pesquisa, não se limitando apenas ao estudo da educação da criança ou à arte de ensinar” (GADOTTI, 1979, p. 12). As Ciências da Educação (Demografia, Didática, Economia, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia etc.), conforme o teórico pensa, abrange a educação na sua totalidade, mediante uma perspectiva interdisciplinar, para “ajudar a prática da educação em qualquer nível em que possa situar-se” (GADOTTI, 1979, p. 17), sobretudo para consentir um fim específico: “Repensar e reconstruir a educação brasileira” (GADOTTI, 1979, p. 20).

Enfim, para Gadotti (1979), a “Pedagogia é inadequada” do ponto de vista das Ciências da Educação, das novas demandas impostas pelo desenvolvimento da sociedade e do próprio termo que em si evoca a educação da criança. Nesse aspecto, se para Gadotti (1979), a Pedagogia virou praticamente excrecência ante o contexto da época em que fundamentou sua reflexão, então ele não viu problema em induzir a ideia de se extinguir o curso de Graduação em Pedagogia no Brasil, para no seu lugar construir o curso de Graduação em Ciências da Educação – segundo ele, moderno e com potencial de solucionar os problemas educacionais brasileiros.

E o que aborda o texto *O Que é Pedagogia*, de Paulo Ghiraldelli Júnior? O texto remonta ao ano de 1987, na forma de uma pequena brochura de várias edições difundidas nos cursos de Graduação em Pedagogia, até o final da década 1990. Ghiraldelli Júnior é graduado em Educação Física (1978), possui mestrado em Educação (1987), doutorado em Educação (1989), mestrado em Filosofia da Educação (1995) e é graduado em Filosofia (2009). Mas foi por meio de sua formação em Educação Física e do mestrado em Educação, que abordou a Pedagogia pelos aspectos histórico, filosófico e ideológico, tratando de assuntos de Pedagogia burguesa, Pedagogia de esquerda, Pedagogia e concepções de História, Pedagogia socialista.

Ao tratar a Pedagogia pela ótica histórica, o autor articula que seu sentido original surgiu na Grécia antiga, enquanto uma atividade de “condução das crianças” pelo escravo aos locais de estudo, para “receberem instrução de seus preceptores” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 8). Em seguida, o autor faz uma incursão conceitual, ao dizer que a “Pedagogia está ligada ao ato de condução ao saber”, e que, por isso, tem “a preocupação com os meios, com as

formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento”; do mesmo modo, deixando entrever que o centro da Pedagogia que ele conceitua não é um sujeito humano (a criança), mas os meios.

Então, para o autor, a Pedagogia resume-se a problemas metodológicos – de como ensinar, o que ensinar, quando ensinar, para quem ensinar (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994). Problemas estes tratados não pelas demandas particulares da prática, mas enquanto problemas da teoria. Logo, o pesquisador afirma que a “Pedagogia é a teoria e a educação é a prática” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 8-9). Em outras palavras, é como se a Pedagogia realizasse a teoria (a ciência) e, do outro lado, o docente realizasse a educação (a prática). Aqui nota-se influência da Pedagogia francesa do século XIX, sobretudo inspirada no normalista Gabriel Compayré, que a conceituou nesses termos.

Ao definir a Pedagogia como teoria da educação, centrada, sobretudo, nos métodos e nos conteúdos de ensino, o texto de Ghiraldelli Júnior não poderia chegar a outro caminho senão reduzir a Pedagogia à Didática, dando-lhe enquanto conteúdo principal o “esquema normativo” das tendências didático-pedagógicas feito e espalhado por professores de Filosofia, como também por professores de Didática. Tendências etiquetadas de “Pedagogia tradicional”, “Pedagogia nova”, “Pedagogia tecnicista”, “Pedagogia reprodutivista”, “Pedagogia histórico-crítica” etc. Esquema este muito difundido nos cursos de Pedagogia, desde o final dos anos 1980.

Já o texto *Curso de Pedagogia no Brasil, História e Identidade* surge em 1999, por meio de Carmem Silvia Bissolli da Silva, como resultado da pesquisa de mestrado em Ensino na Educação Brasileira (1998), pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).² Bissolli da Silva graduou-se em Pedagogia (1969), na Faculdade Auxilium de Filosofia, Ciências e Letras de Lins (FAL), e exerceu a profissão de ensino de crianças; posteriormente, tornou-se professora do curso de Pedagogia.

Bissolli da Silva analisa a Pedagogia ante suas indefinições conceituais e dilemas “identitários”. No texto mencionado, a autora aborda o problema de identidade do curso de Graduação em Pedagogia no Brasil, institucionalizado no país de forma discricionária, isto é, por idealização e iniciativa de agentes do governo ditatorial de Getúlio Vargas, no período do Estado Novo (1937-1946). Segundo a pesquisadora, o curso de Pedagogia, criado em 1939, compunha uma estruturação curricular repousada em disciplinas de campos diversos, tendo por

² Este trabalho de dissertação, transformado em livro, foi orientado pelo professor Paulo Ghiraldelli Júnior, entre 1995 a 1998.

base: Filosofia, História, Psicologia, Sociologia – com a Pedagogia não sendo acatada enquanto componente curricular do curso.

Ao tratar sobre o tema, Silva (2006) expõe vários problemas históricos atinentes ao dilema “identitário” vivenciado pelo pedagogo no Brasil, que, segundo ela, ocorre devido a várias indefinições relativas, sobretudo, à estrutura curricular do curso, aos espaços de atuação do pedagogo e ao conceito de Pedagogia. Isso, de acordo com a autora supracitada, a fez acreditar que o problema de identidade poderia ser solucionado em duas direções: a regulamentação do campo de trabalho do pedagogo e a reformulação da estrutura curricular do curso. Porém, assinala Silva (2006), com o tempo, essas duas medidas feitas em duas ocasiões, uma em 1962 e a outra em 1969, não resolveram o problema da identidade do curso nem do pedagogo.

Por sua vez, ainda de acordo com a autora em destaque, nesse período, irromperam dois problemas instigantes: a dificuldade de se colocar os estudos do campo da Pedagogia dentro do curso de Graduação em Pedagogia, e, igualmente, nos demais cursos de formação de professores; e a dificuldade de situar um conceito conciso de Pedagogia enquanto campo de estudo. Esses fatos vieram à tona, pois quando se questionava o que era Pedagogia, havia vários conceitos, dentre eles: ciência da educação, arte de educar, técnica de educar, filosofia da educação, história da educação, teologia da educação, utopia da educação, teoria da educação, teoria geral da educação, ciência da prática educativa e outros (SILVA, 2006).

Deste modo, Silva conclui que o problema atinente à identidade do curso surge exatamente no momento de sua criação no Brasil, em 1939: “Isso porque, nessa ocasião, o curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo o seu desenvolvimento e que se constitui até hoje no seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos” (SILVA, 2006, p. 49). Por força dessa e outras indefinições históricas, irromperam nas décadas de 1980 e 1990 questionamentos mais profundos, que, de acordo com Silva, inquiriam se o curso de Graduação em Pedagogia teria conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua existência, e se a Pedagogia possuiria identidade enquanto campo de conhecimento particular.

Em todo o caso, notamos que a autora de o *Curso de Pedagogia no Brasil, História e Identidade*, circunscreve a identidade aos aspectos relativos à área de formação e de atuação do pedagogo, a partir de decretos e pareceres legais, sem, no entanto, levar em conta a história da construção do campo da Pedagogia e os reflexos diretos desse processo, tanto sobre o curso de Graduação em Pedagogia, como sobre as dimensões do ofício do pedagogo.

Outro texto historiográfico importante é *A Pedagogia no Brasil, História e Teoria*, publicado em 2008, por Dermeval Saviani, graduado em Filosofia (1966), com doutoramento em Filosofia da Educação (1971). É a partir desta formação que Saviani leciona em cursos de graduação e pós-graduação. Nesse período, tornou-se um dos mais importantes filósofos da educação brasileira, com muitos textos sobre problemas educacionais de larga influência fora e dentro do campo disciplinar da Pedagogia.

Em *A Pedagogia no Brasil, História e Teoria*, Saviani analisa a Pedagogia versus curso de Pedagogia. Discute temas relativos ao conceito, à teoria e à história da Pedagogia no Brasil. Quanto ao conceito, Saviani (2008) enfatiza o fato de o idealismo associar Pedagogia à Filosofia, sem conexão com o método de ensino ou a Didática. Já o positivismo concebe Pedagogia enquanto “teoria prática”, constituída para a ação educativa, diferente da Ciência da Educação, devotada ao conhecimento teórico do fato educativo. Em seguida, Saviani destaca a memória dos termos pedagogia e pedagogo. Diz que no idioma francês, a palavra Pedagogia data de 1495, com sentido de “ciência da educação das crianças” (SAVIANI, 2008, p. 6). Mas em vista do desprestígio do termo “pedagogo” na época assumir sentido de “pedante”, foi só a partir do século XIX que tendeu a se generalizar o vocábulo “pedagogia” para se referir, segundo ele, à “conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo” (SAVIANI, 2008, p. 6). Ainda segundo Saviani (2008, p. 14), a “palavra pedagogia” surge na história da educação brasileira pela primeira vez em 1817, na Lei das Escolas Primárias.

Após essa reminiscência terminológica, Saviani atém-se à história do curso de Graduação em Pedagogia no Brasil, com ênfase aos aspectos normativos referentes à criação do curso, em 1939, e às suas reformulações subsequentes (1962 e 1969), até a implantação das *Diretrizes Curriculares Nacionais*, no ano de 2006. Em todo o texto, nota-se Saviani apresentar objetos distintos para a Pedagogia e para o curso de Pedagogia. Por exemplo: o objeto da Pedagogia é a “teoria da e para a prática educativa”, e o objeto do curso de Graduação em Pedagogia deveria ser a “história da escola” (SAVIANI, 2008, p. 1, 152, 161). Guiado por esse juízo conceitual, Saviani arrisca uma proposta para o curso de Pedagogia, em que a base da formação inicial do pedagogo se centraria no funcionamento da escola, em uma perspectiva essencialmente teórica.³

³ A esse respeito, diz Saviani textualmente: “Essa centralização no funcionamento da escola não deve ser interpretada, porém, como coincidindo com a iniciativa de colocar os alunos, desde o início, em contato direto com as escolas, para as vivenciarem, para se familiarizarem com elas. Ao contrário. [...] Nesse momento, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica; vivam intensamente o clima da universidade; mergulhem nos estudos dos clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação. Com

Notamos, contudo, que Saviani analisa e faz essa proposta na posição de filósofo e não de pedagogo. Isso é importante ser dito, pois entrevemos com base em Pierre Bourdieu (2004a), que a formação e a posição de um determinado agente influente na estrutura de um campo disciplinar condicionam ou orientam sua postura, em termos de concepções, conceitos, métodos, análises, propostas etc. E enquanto filósofo da educação, Saviani, antes de tudo, tem a teoria como objeto, buscando, especialmente, segundo diz ele (2008, p. 144), a “clareza e a consistência dos enunciados relativos aos fenômenos e não aos fenômenos propriamente ditos”. Nesse caso, o pedagogo, à luz da proposta de Saviani, seria primeiramente um filósofo, profissional que deveria estar capacitado, sobretudo, para analisar o funcionamento da escola.

Mas ao serem analisados esses textos, não fica evidente o problema do surgimento da Pedagogia no Brasil; não sabemos por que meios e bases ela aqui se inseriu e se desenvolveu.

Focado exatamente nessa questão, veio à luz *História da Disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do Estado de São Paulo (1874-1959)*, resultado da pesquisa de doutorado de Thabatha Aline Trevisan – graduada em Pedagogia (2003), com mestrado em Educação (2007) e doutorado em Educação (2011) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

O citado texto de Thabatha Trevisan é importante, porque a historiografia, até então, se atinha à Pedagogia pela ótica do curso de Pedagogia, deixando vácuo sobre quando e como ela aportou e se desenvolveu no Brasil.

O texto aborda a Pedagogia disciplinar no Brasil a partir de São Paulo – no período de 1874 a 1959. A abordagem é periodizada em dois momentos históricos. O primeiro, de 1874 a 1900, refere-se a quando a disciplina de Pedagogia surgiu no programa das Escolas Normais do Estado de São Paulo e segue as modificações estruturais ocorridas na disciplina, que iriam nortear o seu desenvolvimento do século XX em diante.⁴ Já o segundo momento estende-se de 1900 a 1959, período no qual, conforme Trevisan (2011), a Pedagogia na Escola Normal se constitui e se consolida enquanto disciplina de ensino e também entra em crise, até ser extinta da Escola Normal do Estado de São Paulo, no ano de 1959 (TREVISAN, 2011).

As fontes históricas utilizadas por Trevisan para embasar seu texto são constituídas por programas de ensino de Pedagogia, manuais de ensino de Pedagogia, pontos de exames e provas de Pedagogia, ofícios, além de atas e relatórios da Escola Normal de São Paulo. Todavia, os manuais são as fontes que mais se destacam (TREVISAN, 2011).

esse preparo, estarão municiando-se de ferramentas teóricas que lhes permitirão analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e de ensino fundamental [...]”. (SAVIANI, 2008, p. 153-154).

⁴ Ressalvando, contudo, quanto ao Brasil, a Pedagogia disciplinar data de 1859, na forma de cadeira da Escola Normal de Niterói, Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal a ser aberta no Brasil, no ano de 1835 (VILLELA, 2011).

Mediante o estudo de Trevisan, fica manifesto que a Pedagogia foi introduzida no Brasil por meio da Escola Normal e, nessa base, desenvolveu-se com a estrutura epistêmica diferente daquela comum ao curso de Graduação em Pedagogia. Segundo Trevisan (2011), a disciplina de Pedagogia aparece na Escola Normal de São Paulo no ano de 1874, com rótulo *Metódica e Pedagogia com Exercícios Práticos*; em 1876, como *Metódica e Pedagogia*; 1887, *Pedagogia, Metodologia e Religião*; 1892, *Pedagogia e Direção de Escolas*; 1904, *Pedagogia e Educação Cívica*; 1946, *Psicologia e Pedagogia*; já em 1947, surge como *Pedagogia*; em 1959, *Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional*; depois, não surge mais no programa da Escola Normal, até esta ser extinta, em 1969 (TREVISAN, 2011, p. 34).

De 1874-1959, o estudo de Trevisan evidencia a Pedagogia se encontrar associada às questões relativas à teoria e à prática do ensino primário, portanto diretamente ligada à educação da criança. Centrada nesse horizonte, no início do século XX, a Pedagogia incorpora a Psicologia e a Pedologia: a primeira voltada ao estudo da fisiologia cerebral, e a segunda, aos aspectos do desenvolvimento global da criança. O texto de Trevisan (2011) ainda evidencia que na Escola Normal, mediante a disciplina de *Pedagogia e Educação Cívica*, foi que no Brasil apareceu a *Psicologia Experimental*, isso em 1914. O texto de Trevisan (2011) ainda demonstra que, com o tempo, em virtude de dominar e concentrar estudos sobre desenvolvimento e comportamento da criança, a Psicologia assumiu a dianteira, enquanto a Pedagogia perdeu espaço, até ser suprimida do programa da Escola Normal paulista, em 1959 (TREVISAN (2011).

Quanto aos manuais, o texto de Trevisan (2011) sugere que o primeiro utilizado na Escola Normal de São Paulo foi o “Curso Prático de Pedagogia”, do professor francês Jean Baptiste Daligault (TREVISAN, 2011, p. 93). Depois, para cada fase atinente às reformas da Escolas Normais paulistas, a autora enumera possíveis manuais usados pelos professores e alunos para o estudo do conteúdo da Pedagogia. Trevisan (2011) elenca grande número de manuais de autores estrangeiros e nacionais; os estrangeiros sendo a maioria franceses e portugueses.

Embora seja um trabalho de conteúdo predominantemente descritivo, o texto de Thabatha Trevisan (2011) mostra-se extremamente rico e de grande relevância para a compreensão da história do campo da Pedagogia disciplinar no Brasil.

Mediante estes citados textos historiográficos, nota-se no Brasil a Pedagogia se particularizar, exibindo problemas referentes à epistemologia, à identidade, ao currículo, ao campo de formação e campo de atuação etc. E em Portugal, como a Pedagogia se apresenta?

2.2 A Pedagogia em Portugal

É oportuno destacar que, no Brasil, enquanto a Pedagogia é ideada ora como teoria, ora como Ciência da Educação, em Portugal, reina outro entendimento. Para compreendermos isso, analisaremos textos de três autores portugueses: Teresa Teixeira Lopo, António Nóvoa e Joaquim Ferreira Gomes. Iniciemos, então, com o texto de Lopo.

Lopo é professora e pesquisadora graduada em Sociologia (1990), com mestrado em Ciências da Educação (2010), doutorado em Educação (2020) pela Universidade Nova de Lisboa e membro da *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)*. Analisaremos o seu texto *A Constituição da Esfera Especializada das Ciências da Educação na Democracia Portuguesa*, publicado em 2016, em forma de artigo. É possível ler o texto atendo-se à história sobre como em Portugal se deu a substituição da Pedagogia pelas Ciências da Educação.

De acordo com Lopo (2016), a substituição assemelha-se ao caso francês, país que desde o ano de 1967 convive com cursos universitários em Ciências da Educação formando agentes com licenciatura, mestrado, doutorado e atraindo bolsistas de países circunvizinhos, dentre eles Portugal – de maneira que antes de 1980, já havia grupos influentes de portugueses formados em Ciências da Educação.⁵ Mas como este campo se institucionalizou em Portugal? Teresa Lopo nos reconstitui um cenário esclarecedor.

⁵ A Pedagogia na França entrou em crise depois de 1914, após a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). No decorrer de 1950, funcionários internacionais da UNESCO em conjunto com intelectuais franceses promoveram encontros, debates e ações para renovar a Pedagogia no país, a partir de uma perspectiva científica. Em um primeiro momento, desde 1954, houve tentativa de “resgatar” a Pedagogia experimental. Tentativa liderada pelo matemático e professor de Psicologia, Gaston Mialaret, mediante uma proposta metodológica duvidosa, segundo Debesse (1959). Em 1964, após perceber que seu projeto de Pedagogia experimental baseado na Estatística não havia prosperado, Mialaret voltou-se para a obra de Émile Durkheim (2011), enfocando, sobretudo, a diferença conceitual que este fizera entre *Educação*, *Pedagogia* e *Ciência da Educação*, qual seja: educação é ação exercida sobre as crianças pelos pais e mestres; Pedagogia é a reflexão interessada e prescritiva (teoria prática) sobre como deve ser a educação; Ciência da Educação (auxiliada pela Sociologia e a Psicologia) é uma teoria desinteressada, cujo fim é descrever, explicar e expressar fielmente os fatos da educação como eles são, e não como eles deveriam ser. Partindo dessa base, Mialaret “resgatou” a antiga ideia da “Ciência da Educação”, só que assinada no plural: *Ciências da Educação* – constituídas por um rol de disciplinas, dentre elas, Biologia, Estatística, Demografia, História, Psicologia, Sociologia (MIALARET, 1977, 1976). Entretanto, aportou o ano de 1966 com o Ministério da Educação da França pretendendo, de qualquer modo, abrir cursos na área da Educação. Desta forma, o Ministério solicitou a um conjunto de universidades que instituísem cursos de Pedagogia (LOPO, 2016). Mas, conforme Lopo (2016), para citados cursos, a designação “pedagogia” não foi aceita, porque existia um grupo influente apoiado, sobretudo, pela UNESCO, fechado em torno da ideia e da rubrica “Ciências da Educação”. O grupo parecia liderado pelos professores Gaston Mialaret, Maurice Debesse e Jean Château (1908-1990). Ao fim no ano de 1967, o governo francês cedeu ao grupo e, então, autorizou a criação de cursos de Ciências da Educação nas Universidades de Paris-Sorbonne, Boudéus e Caen, e em 1968, na Universidade de Nanterre (LOPO, 2016). Esse exemplo revela um fato importante que a História das Ciências costuma expressar: muitas disciplinas nascem junto a uma decisão política governamental impelida por certos interesses e influenciada por distintas fontes, sejam agentes universitários, empresariais, governamentais, órgãos internacionais e outros.

Mediante o texto de Lopo (2016), podemos perceber que durante todo o período da Ditadura, em Portugal, entre 1926 a 1974, não existiram cursos de Graduação em Pedagogia, ou algo parecido ao que se tinha no Brasil desde 1939. Mas houve iniciativas. Segundo Lopo, (2016), em 1963, a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG)⁶ fundou um Centro de Investigação Pedagógica, para fomentar pesquisas nos âmbitos da Pedagogia, Didática, Psicopedagogia, Psicologia e Sociologia da Educação, e, também, realizar estudos, inquéritos, sistematizações e reflexões sobre temas educacionais, e ainda sobre programas de formação de professores, nas áreas do ensino da Matemática e da Língua Portuguesa (LOPO, 2016).

De acordo com Lopo (2016), depois de 1974, quando se iniciou a redemocratização do país, o governo manifestou o interesse de tornar a Pedagogia um curso universitário. Assim, em 1976, o governo fundou a Faculdade de Pedagogia na Universidade de Lisboa, exatamente guiado pelo propósito de formar pesquisadores no campo, para repercutir estudos científicos na área da Educação, da Formação Docente e para realizar inquéritos e proposição de políticas educacionais.

Porém, no ano de 1980, as discussões de um lado sobre os limites da Pedagogia quanto à cientificidade, e de outro, a crença e a aposta nas possíveis vantagens das Ciências da Educação, que a experiência francesa parecia evidenciar, tinham avançado tanto em ciclos de intelectuais universitários quanto entre muitos agentes do governo. O efeito desse avanço culminou em decisões importantes concretizadas em 1980, a saber: extinção da Faculdade de Pedagogia (instituída em 1976, pela Universidade de Lisboa) e fechamento do Centro de Investigação Pedagógica (criado no ano de 1963, pela Fundação Gulbenkian), isso foi realizado, para que fossem instituídas oficialmente as Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação nas Universidades de Coimbra, de Lisboa e do Porto (LOPO, 2016).

Igual havia acontecido na França, a Pedagogia também em Portugal foi preterida, em função das Ciências da Educação, por valer o entendimento de estas serem do domínio da observação, descrição e compreensão, e aquela do domínio do prescritivo e da prática (LOPO, 2016). Mas de acordo com Lopo (2016), alegou-se que isso não significava a “subsunção” da Pedagogia. Esta apenas se tornou campo auxiliado científico e técnico pelas Ciências da Educação (LOPO, 2016). Logo, é possível afirmar que a Pedagogia não foi subsumida, somente virou campo disciplinar cientificamente tutelado. Entretanto, logo ao ser institucionalizada, não tardou vir à tona nas Ciências da Educação a questão bem conhecida no Brasil em relação à

⁶ Instituição de direito privado consagrada à Educação, como um dos seus fins estatutários (LOPO, 2016).

Pedagogia: o problema de identidade. A esse respeito, o pesquisador português António Nóvoa pareceu um dos primeiros a perceber o problema desde o início.

O texto *As Ciências da Educação e os Processos de Mudança* foi publicado em 2001, por António Nóvoa, graduado em Teatro (1976), com doutorado em Ciências da Educação (1986) pela Universidade de Genebra, Suíça, em História Moderna e Contemporânea (2006) pela Universidade de Paris IV-Sorbonne, além de membro da *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)*. Neste texto, o autor expõe reflexões sobre as Ciências da Educação em Portugal, destacando o problema da identidade do campo e do especialista formado na área. Mas ao mesmo tempo, o texto possibilita-nos também perceber um pouco da imagem do que é o campo das Ciências da Educação, em relação ao campo da Pedagogia.

Nóvoa (2001) inicia o texto com o seu testemunho e de mais dois pesquisadores. Segundo ele, os outros textos são de nomes com referência na “comunidade científica internacional”, exatamente a respeito da identidade profissional de especialistas em Ciências da Educação: o do norte-americano Michael Huberman⁷ e o do francês Daniel Hameline.⁸ Este, conforme Nóvoa, diz não saber se é cientista da educação, educador, historiador, sociólogo da educação ou pedagogo. Distante desta dúvida, afirma preferir simplesmente “dizer-se professor” (NÓVOA, 2001, p. 72).

Já o professor Huberman proclama-se um “pedagogo generalista”, pois, segundo ele, a Pedagogia é um campo em que “todas as disciplinas convergem e interagem para formar um campo rico, mas instável” (NÓVOA, 2001, p. 73). O professor Hameline não sabe dizer ao certo a qual “comunidade de referência” pertence: se à Filosofia ou se às Ciências da Educação. Relata que quando seu currículo foi analisado pela Universidade de Genebra, o relator o considerou mais uma “obra de jornalismo” do que científica; fato que o levou depois a refletir que isso só podia ocorrer porque “é evidente a existência de um problema de identidade para os cientistas em Ciências da Educação” (NÓVOA, 2001, p. 74). Mas por quê?

Nóvoa procura resposta tanto a partir da História da Pedagogia quanto baseado na maneira como foram constituídas as Ciências da Educação em Portugal. O autor afirma que a questão não é nova. Pelo menos, o “desejo de cientificidade marcou com a sua ambivalência toda a Pedagogia ao longo dos últimos cem anos” (NÓVOA, 2001, p. 75). Nessa história, Nóvoa avulta dois momentos: o “momento compayré” e o “momento da Pedagogia experimental”.

⁷ Mestre em Artes, doutor em Filosofia por Harvard e professor da Universidade de Genebra, Suíça, pelos idos de 1999.

⁸ Catedrático em Filosofia da Educação e professor de História das ideias educacionais na Universidade de Genebra, Suíça.

O “momento compayré” refere-se ao professor normalista francês Gabriel Compayré (1843-1913), que na Faculdade de Letras de Tolosa geriu cursos complementares de “Ciência da Educação” – por essa época, ao se interrogar se havia uma Ciência da Educação, ele declarou que essa ciência era a Pedagogia. Já o “momento da Pedagogia experimental” representou a tentativa, no sentido de tornar a Pedagogia uma ciência autônoma – mediante a produção de estudos sobre a educação da criança e seus fenômenos correlatos, fato ocorrido em muitas regiões: Alemanha, Bélgica, França, Suíça, Rússia, Itália, Portugal, Brasil e outras.

Mas perante estes dois supostos momentos, Nóvoa se inclina declaradamente para o “momento compayré”, presumindo que o momento mencionado seria o tronco do qual se originaria a linhagem das Ciências da Educação. Já a Pedagogia experimental é vista por Nóvoa mediante uma ótica negativa, inclusive, para reprová-la, o autor recorre a uma citação que anuncia a objeção moral-religiosa, de autoria do normalista francês Gaston Richard (1860-1945), conferencista de *Pedagogia e Ciência Social* na Faculdade de Letras de Bordeaux, o qual disse não se poder fazer experiência com crianças no modo como se faz com pombos ou com cobaias (NÓVOA, 2001).

Considerando esse ponto evocando Gaston Richard, a oposição de Nóvoa induz à crença de que a pesquisa experimental tendeu a tornar a Pedagogia um campo fechado em suas fronteiras, sem diálogo com outras disciplinas, fato a ser visto como um péssimo exemplo que o campo das Ciências da Educação não precisava repetir, segundo Nóvoa (2011).

Pelo texto de Nóvoa, observamos que ao problema da identidade das Ciências da Educação são atribuídos muitos fatores: a institucionalização das Ciências da Educação precedeu a sua afirmação científica, fato a fragilizar a produção científica na área; o anátema lançado às Ciências da Educação, ao alegarem que elas formam um espaço acadêmico que alberga “os piores profissionais de diversos domínios científicos”; as críticas negativas que acusam as Ciências da Educação de serem uma pseudociência, sem objeto próprio nem tradição científica; a atitude defensiva dos especialistas formados na área, no sentido de desejar uma identidade de dupla pista, ou seja, uma identidade acadêmica legitimada nas Ciências de base (História, Psicologia, Sociologia, Filosofia), e uma identidade profissional revestida na área da educação (NÓVOA, 2001).

Mas a grande dificuldade para se gerar uma identidade parece apresentar-se como um problema intrínseco à estrutura epistêmica das Ciências da Educação. O próprio Nóvoa induz a uma reflexão em que isso se manifesta. Diz ele que os contributos teóricos decisivos que fundamentam as Ciências da Educação foram produzidos por agentes exteriores ao campo, a exemplo de estudos relevantes oriundos de pesquisadores, como os do “psicólogo Jean Piaget

e do sociólogo Pierre Bourdieu ou do historiador Philippe Ariès, entre tantos outros” (NÓVOA, 2001, p. 84). O teórico afirma que estes estudos foram feitos no interior de suas próprias disciplinas de origem, isto é, da Psicologia, Sociologia e História, respectivamente; deste modo, não buscaram outra “referência identitária” para além de seus campos; fato não ocorrido com as Ciências da Educação, segundo Nóvoa (2001, p. 84).

Contudo, apesar do problema de identidade, Nóvoa (2001) acredita que a partir das licenciaturas e dos mestrados, o lugar do campo disciplinar das Ciências da Educação em Portugal é possível, pois se tornou imprescindível sua “participação nas tarefas inadiáveis da formação e da profissionalização dos professores” (NÓVOA, 2001, p. 86). Pela perspectiva epistemológica, Nóvoa aponta duas soluções básicas: a identidade das Ciências da Educação se constrói pela “transgressão das disciplinas de origem”, com base na “investigação de novas temáticas e objetos de estudos”, por meio do rigor metodológico e de um enquadramento teórico extremamente elaborado; “adesão a uma comunidade científica de referência, no seio da qual se produzem os critérios de sentido da ação profissional e científica” (NÓVOA, 2001, p. 84).

Os dois textos historiográficos mencionados expressam muitas informações sobre a relação entre a Pedagogia e as Ciências da Educação. Mas não demonstram o problema acerca do surgimento da Pedagogia em Portugal. Logo, não sabemos até agora por que meios e bases ela se inseriu e se desenvolveu por lá.

Com a finalidade de compreender a história da Pedagogia disciplinar em Portugal, o professor português Joaquim Ferreira Gomes (1928-2002) pesquisou o assunto. Em 1996, ele publicou o estudo *O ensino da pedagogia e da psicologia nas escolas normais primárias (1862-1974)*. Joaquim Ferreira Gomes formou-se em Teologia pelo Seminário de Coimbra (1951), licenciou-se em Filosofia pela Universidade Gregoriana de Roma (1953) e depois em Ciências Histórico-Filosóficas (1960), e doutorou-se em Filosofia (1965) pela Universidade de Coimbra. Nesta instituição, exerceu o cargo de professor de Ciências Pedagógicas na Faculdade de Letras.

O estudo *O ensino da Pedagogia e da Psicologia nas escolas normais primárias (1862-1974)* analisa as disciplinas de Pedagogia e de Psicologia em uma perspectiva histórica de longa duração, pois estas têm estruturas que cruzaram gerações, nas quais continuidades e mudanças foram a marca de suas histórias. Para realizar a pesquisa, Gomes toma por fontes os programas de exames para professores das Escolas Normais Primárias e os programas de ensino usados para a formação dos mestres-alunos.

A primeira constatação de Gomes (1998) foi a de que “igual a maioria dos países europeus, em Portugal, as disciplinas de Pedagogia e de Psicologia começam a ser ensinadas nas escolas destinadas à formação de professores do ensino primário [ensino fundamental] e de

educadores da infância [educação infantil], na segunda metade do século XIX” (GOMES, 1998, p. 199). Nesse sentido, de acordo com Gomes (1998), pode-se dizer que a base social de apoio a possibilitar a introdução da disciplina de Pedagogia em Portugal foi a Escola Normal Primária. Impelido por essa informação, Gomes então procura conhecer o processo de criação da Escola Normal Primária em Portugal.

Assim, o autor descobre a existência de uma primeira iniciativa datada de 1816; porém, um ano antes, o governo havia criado as Escolas Militares de Primeiras Letras, para alfabetizar oficiais de baixa patente (os sargentos), além das crianças dos militares e das famílias residentes nos locais em que existiam os regimentos. Constavam um total de 55 escolas para ensinar a ler, escrever, contar e os princípios da doutrina cristã. No mesmo ano de 1816, o governo determinou que para o processo de ensino nas Escolas Militares de Primeiras Letras poder ser uniforme e regular, exigia que mestres, ajudantes e aspirantes deviam ser instruídos e habilitados em uma instituição específica: a esta instituição deu-se o nome de *Escola Geral*.

No ano seguinte, em primeiro de março de 1816, a *Escola Geral* foi aberta no Quartel do Exército de Belém, distrito de Lisboa. De acordo com Gomes (1998, p. 199), a Escola Geral havia sido criada para a formação de mestres de “ler, escrever e contar pelo método de ensino mútuo” (GOMES, 1998, p. 199). Entretanto, a Escola Geral tinha caráter temporário: foi instituída para funcionar só por um determinado tempo, pois iniciou em 1816, mas em 1819, deixou de existir.

Em 1835, segundo Gomes (1998), surgiu a proposta de criação de uma Escola Normal em cada distrito de Portugal. Todavia, o projeto não teve continuidade. Sobre esta iniciativa, Gomes (1998, p. 199) diz “não estarem previstas quaisquer disciplinas de Pedagogia ou de Psicologia”. Faz-se necessário ressaltar que nesse mesmo ano, no Brasil, foi criada a Escola Normal Primária em Niterói, no Rio de Janeiro, mas que também não apresentou em seu programa a disciplina de Pedagogia. Após nove anos, precisamente em 1844, o governo monárquico português criou uma Escola Normal Primária; no ano seguinte, foi aprovado o regulamento de seu funcionamento, cujo programa previa uma disciplina de Pedagogia: “Mas a escola não foi posta a funcionar, apesar do edifício construído e do diretor e dos professores nomeados”. (GOMES, 1998, p. 199).

Entretanto, agentes da esfera civil não deixaram de fazer pressão ante o governo, pois a necessidade de estabelecimento específico para fazer e assegurar a formação de professores voltados à educação das crianças tornava-se urgente. Sob essa pressão, o governo aprovou, em 1860, o Regulamento para uma Escola Normal masculina, que em 21 de abril de 1962 foi aberta e posta a funcionar em Lisboa. Ao programa de estudos desta escola, segundo

Gomes (1998, p. 199), faz parte a disciplina de “Pedagogia Prática e Legislação e Administração do Ensino”. Em 1863, o governo português criou uma Escola Normal Primária feminina, cujos trabalhos foram iniciados em 1866. Nesta escola, constava a disciplina “Pedagogia Prática” (GOMES, 1998, p. 199). Gomes ainda revela que o primeiro professor de Pedagogia foi Luís Filipe Leite, que exercia o cargo de diretor da Escola Normal inaugurada em 1862 (GOMES, 1998). Mas qual seria o conteúdo epistêmico da disciplina de Pedagogia? Sobre essa questão, Joaquim Ferreira Gomes identifica o primeiro programa da disciplina de Pedagogia a ser ministrada em Portugal:

Programa da disciplina de Pedagogia (1870): utilidade da escola primária. Condições a que deve satisfazer o local da escola. Capacidade da casa em relação ao número de alunos. Mobília escolar. Distribuição dos alunos. Disciplina na escola e fora da escola. Sua influência na educação dos alunos. Os meios gerais de disciplina. Meios particulares. Emulação, castigo e recompensas. Modo de aperfeiçoar a índole das crianças. Defeitos e meios de os corrigir. Metodologia. Disciplinas que devem ensinar-se na escola primária. Conhecimento das disposições do decreto de 20 de dezembro de 1850. Formação dos programas segundo a idade dos alunos e a importância das matérias do ensino. Exercícios de intuição (...). Ensino: as matérias do programa (Gramática; História; Leitura; Caligrafia; Cálculo etc.). Exposição e comparação dos diversos modos de ensino. Modo individual, mútuo, misto e mútuo simultâneo. Higiene das escolas (...). (GOMES, 1998, p. 2000).

Joaquim Ferreira Gomes (1998) destaca que após a publicação do *programa*, surgiram manuais de Pedagogia escritos por autores nacionais e estrangeiros. O autor menciona os portugueses José Maria Graça Afreixo e Henrique Freire, Antonio Francisco Moreira de Sá, José de Sousa, José Augusto Coelho e o francês Michel Charbonneau.

De 1862 até a década de 1960, Gomes (1998) identifica várias transformações da Pedagogia disciplinar em Portugal relativas ao nome, ao conteúdo e à orientação epistêmica. Nesse processo, encontram-se, em 1914, *Pedagogia Geral e História da Educação*; em 1930, *Pedagogia Geral e Experimental e Pedagogia do Ensino Infantil*; em 1942, *Pedagogia e Didática Geral*; e em 1960, *Pedagogia*.

Mediante o texto historiográfico de Joaquim Ferreira Gomes, sabe-se agora por quais bases a Pedagogia disciplinar foi introduzida e se desenvolveu em Portugal: surge por meio de políticas do governo voltadas para a formação de professores do ensino primário, encontrando sua base de inserção e subsistência e desenvolvimento na Escola Normal Primária. Por meio dos textos de Tereza Teixeira Lopo e de António Nóvoa, nota-se que, em Portugal, a Pedagogia se particularizou definida enquanto um domínio da atividade prática do professor e não como atividade científica. Coube às Ciências da Educação esta condição e tarefa, embora enfrentando problemas relativos à identidade.

2.3 Problema e objetivo da pesquisa

Quando são comparadas as características da Pedagogia no Brasil e em Portugal pela historiografia aqui analisada, levantam-se algumas questões importantes.

No Brasil, a Pedagogia se particulariza em duas formas: enquanto mera disciplina da Escola Normal Primária e enquanto Ciência da Educação no âmbito do curso de Graduação. Em Portugal, a Pedagogia se particularizou definida como domínio da atividade prática do professorado e não uma atividade científica. Este fato levou à institucionalização das Ciências da Educação pelos agentes das esferas civil e estatal.

No Brasil, evidencia Gadotti (1979), que as contínuas tentativas de alargamento de atribuições dadas à Pedagogia esbarram em um problema: o fato de ela continuar evocando a educação da criança, caso que, segundo o autor, atrai a um perímetro mais limitado. Assim, o teórico defende a substituição da Pedagogia pelas Ciências da Educação, pois estas evocam problemas mais abrangentes e gerais.

Em Portugal, à luz do texto de Lopo (2016), nota-se uma Pedagogia particularizada, segundo atribuições epistêmicas e profissionais reduzidas ao âmbito da prática educativa do professorado, cujas restrições não alcançam os fatos gerais da educação. Os indícios sugeridos são que esse suposto fato foi usado pelos agentes civis e do Estado, para justificar a necessidade das Ciências da Educação. Os textos de Nóvoa (2001) e de Silva (2006) trazem ao espaço de discussão não só o problema de identidade das Ciências da Educação e da Pedagogia, mas o questionamento da legitimidade epistemológica das aludidas disciplinas, fato a evidenciar a sentenciosa instabilidade instituída no campo da Pedagogia, que se particularizou no Brasil e no campo disciplinar das Ciências da Educação em Portugal.

Resguardadas as devidas peculiaridades, a Pedagogia no Brasil avoluma semelhanças em alguns aspectos às Ciências da Educação instituídas em Portugal, tanto ao conteúdo quanto ao problema de identidade epistemológica e profissional do campo.

De todo modo, as dúvidas e hesitações expressas pelos autores dos textos mencionados e historiográficos, apresentados e analisados até aqui, induz-nos a desenvolver um sentimento de desconfiança, ou seja: na época atual, a Pedagogia no Brasil e as Ciências da Educação em Portugal parecem apenas nomes conferidos a uma escola de formação de professores (quase análoga à Escola Normal Superior), constituída segundo componentes curriculares clássicos, dentre eles, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia e outros, e menos a uma ciência em seu sentido originário. Mas no passado, como nasceu e se constituiu a

Pedagogia? Tornou-se uma disciplina científica ou um campo de estudo e ensino tradicional irradiado de uma mera disciplina curricular?

Quanto ao surgimento da Pedagogia nos dois países, os textos de Thabatha Aline Trevisan (2011) e de Joaquim Ferreira Gomes (1998) mostram que a base material para esse surgimento foi a Escola Normal Primária instituída, custeada e gerida pelo Estado. No entanto, ambos os autores não demonstram de onde e como ocorreu o processo de formação da estrutura epistêmica da Pedagogia que foi inserida no Brasil e em Portugal. Contudo, nos citados autores, encontramos indícios os quais nos conduzem a uma linha investigativa: a França.

Nos trabalhos de Thabatha Trevisan (2011) e de Joaquim Ferreira Gomes (1998), há indícios de a influência da Pedagogia francesa ter iniciado no Brasil mediante os manuais dos professores franceses Barão de Gérando e Jean Baptiste Daligault, e em Portugal, por meio do igualmente professor francês Michel Charbonneau – ambos manuais traduzidos do francês para o português, visando o uso nas Escolas Normais Primárias.

A influência da Pedagogia francesa parecia ser forte, pois além de autores franceses, também constam nos dois países a disciplina *Língua Francesa* ensinada nas Escolas Normais, cujo padrão da estrutura da formação docente destas também era francês (LOURENÇO FILHO, 2001a). Ainda em um trabalho de tese de 2004, tendo por objeto revistas pedagógicas do final do século XIX, no Brasil e em Portugal, a pesquisadora brasileira Ana Fernandes revela que o país mais citado é a França, com 37 menções na *Revista Pedagógica* do Brasil e 105 na *Revista de Educação e Ensino* de Portugal. Quando Ana Fernandes observa os autores mais citados, ela constata os franceses com 84 menções na *Revista Pedagógica* do Brasil e 255 na *Revista de Educação e Ensino* de Portugal (FERNANDES, 2004, p. 144-148).

Deste modo, impelidos pelo objetivo de compreender a Pedagogia no Brasil e em Portugal, fomos nesse processo desafiados a lançar nosso olhar para a França, por nos sentirmos desinformados sobre coisas que queríamos saber mais: e esse algo a mais é a compreensão da Pedagogia que lá nasceu, desenvolveu-se e particularizou-se. Enfatizamos que esse proceder pode ajudar a acender nossa leitura crítica da Pedagogia brasileira e portuguesa, e podemos ir mais além: **conjecturamos** que a França desenvolveu uma Pedagogia disciplinar própria, e essa particularidade influenciou o limiar das Pedagogias no Brasil e em Portugal, contudo, nesses respectivos locais, essas Pedagogias não se tornaram ciências independentes.

A historiografia analisada contribuiu para aprimorarmos a percepção de que para uma compreensão mais aprofundada da Pedagogia, não adianta seguir só o caminho relativo à criação e às transformações curriculares do curso de Graduação em Pedagogia no Brasil, nem à criação do curso de Graduação em Ciências da Educação em Portugal, bem como nos atermos

somente às questões de identidade e epistemologia ou apenas à sua inserção e ao seu desenvolvimento, enquanto componente curricular nas Escolas Normais nos dois países. Faz-se cogente seguir também os caminhos da história que culminaram o surgimento e a estruturação epistêmica da Pedagogia enquanto campo disciplinar. Em outros termos, avaliamos que a compreensão da Pedagogia da época presente só irrompe da compreensão do período em que o processo de sua constituição pregressa ocorreu no espaço-tempo. Isso enquanto meio não de negação do presente nem de afirmação ou julgamento do passado, mas de uma reflexão da mudança.

Perante as questões da Pedagogia brasileira e portuguesa suscitadas por meio da historiografia analisada e perante as questões citadas acima, expomos o **problema** que se exibiu enquanto fio condutor desta pesquisa: **como surgiu, desenvolveu-se e particularizou-se a Pedagogia disciplinar na França entre o início do século XIX e início do século XX?**

Ao se analisar a historiografia, ficou claro que este **período de longa duração** foi um ponto de virada tanto na História Humana como na História das Ciências. Nesse período, emergiam os fundamentos estruturais da sociedade, da Literatura, das Artes e das Ciências Modernas, dentre eles, a cultura industrial, os meios de comunicação de massa, os transportes, os movimentos literários e artísticos, a massificação da escola pública, a institucionalização da formação docente, o financiamento público de pesquisas etc. Igualmente, na mesma época, irrompiam as Ciências Humanas, no período em que a “ideologia do progresso” se difundia fundada exatamente na valorização que o Estado fazia das *ciências* para justificar princípios de suas políticas educacionais (LEPENIES, 1996).

Ainda nessa fase, ocorreram na França vários eventos resultantes da grande *revolução* (1789-1814) que dilacerou o feudalismo e inaugurou o domínio da burguesia nos âmbitos das atividades civis e do Estado. Mas esse domínio se deu mediante conflitos sociopolíticos, mudanças culturais e econômicas, cujas consequências são historicamente expressas em regimes políticos alternantes (Monarquia, República, Império, Monarquia, República, Império, República). Esta alternância marcou a **periodização da História da França** do início do século XIX ao início do século XX. (Confira quadro 2).

O período todo expressou atividades socioculturais intensas, marcadas pela questão da educação pública popular abordada enquanto dinamismo do processo civilizador, caso fosse a ela incluídos os avanços das *Ciências, Letras e Artes (ofícios)*, enquanto base da formação dos mestres-primários e da educação escolar das novas gerações de crianças das classes populares, especialmente, àquelas do mundo rural. O período entre o início do século XIX e início do século XX foi caracterizado pela crença e a grande defesa das possibilidades infindáveis das

Ciências e da Educação, enquanto dois dos principais fatores geradores de progresso em diversas frentes.

Quadro 2 – Periodização da História da França 1804-1911.

. Terceira República.	1870-1940
. Império – Governo imperial comandado por Luís Bonaparte e seus apoiadores chamados de <i>bonapartistas</i> .	1852-1870
. Segunda República.	1848-1852
. Monarquia de Julho (constitucional) – Governada por Luís Felipe I, líder liberal, da casa real dos Orleans, com apoiadores denominados de <i>orleanistas</i> .	1830-1848
. Restauração – Monarquia dirigida pela linhagem real dos Búrbons, com seus apoiadores chamados de <i>legitimistas</i> .	1814-1830
. Império – Governo monárquico comandado por Napoleão Bonaparte, com seus apoiadores chamados de <i>bonapartistas</i> .	1804-1814
. Primeira República.	1792-1804

Fonte: periodização feita pelo autor, baseada na historiografia da educação francesa usada neste trabalho.

Ao focarmos o olhar sobre esse espaço-tempo, percebemos diferentes movimentos de agentes (governo, inspetores, diretores, professores, mestres, editores) engajados na defesa da formação dos mestres e mestras das Escolas Primárias. Defesa sempre resultante em várias reformas da estrutura da Escola Normal e em reformulações de seus programas de ensino. Neste processo, a questão da Pedagogia, no sentido de torná-la disciplina capital no âmbito da formação pedagógica-profissional dos docentes, marcou o período.

Nesse contexto, qualquer intenção de se compreender a Pedagogia do presente no Brasil e em Portugal parece impor a necessidade de também compreender a base da estrutura epistêmica, as discussões epistemológicas, a condição epistêmica, bem como os eventos acadêmicos e políticos que particularizaram a Pedagogia em uma forma francesa, no percurso de seu desenvolvimento. Por essas razões, inferimos que o período entre o início do século XIX e início do século XX é de suma importância para essa compreensão. Desta forma, é possível afirmar: a nossa percepção da Pedagogia atual pode mudar muito, mediante a pesquisa sobre a Pedagogia francesa. Nessa conjuntura, as fontes históricas selecionadas foram baseadas em artigos, livros, medidas legislativas (leis, decretos, decisões, regulamentos), programas da disciplina de Pedagogia, periódicos e, especialmente, manuais de Pedagogia (o detalhamento das fontes está no capítulo 6). Com base nestas fontes, elaboramos os seguintes **problemas**:

- a) Que base social propiciou a ignição e formação da Pedagogia como disciplina?
- b) Como se particularizou a estrutura epistêmica da Pedagogia francesa?

- c) O que pensavam de modo conceitual os agentes envolvidos diretamente com a estrutura epistêmica da Pedagogia?
- d) Qual a condição epistemológica da Pedagogia dominante nessa citada época?

As questões supracitadas assentaram na suposição de que um campo ocorre mediante uma particularização epistêmica e que, assim sendo, é essencial se compreender como tal campo foi constituído. Portanto, tivemos como **objetivo geral**: investigar o processo histórico de surgimento, desenvolvimento e particularização da Pedagogia disciplinar na França, entre o início do século XIX e começo do século XX. Este objetivo geral orientou-se pelos **objetivos particulares**:

- e) caracterizar a base social que propiciou a ignição e a formação da Pedagogia como disciplina;
- f) analisar como se particularizou a estrutura epistêmica da Pedagogia francesa;
- g) compreender as discussões epistemológicas feitas pelos agentes envolvidos diretamente com a estrutura epistêmica da Pedagogia;
- h) definir a condição epistêmica da Pedagogia dominante nessa citada época.

Para cumprir estes objetivos, com o propósito de compreendermos melhor aquelas perguntas e as respostas a serem propostas a elas, precisaríamos primeiro fazer uma discussão acerca de noções conceituais de referência e de instrumentos metodológicos de pesquisa e de análise. São estes os pontos essenciais tratados e apresentados nos próximos capítulos.

3 NOÇÕES CONCEITUAIS DE REFERÊNCIA

A tarefa de pesquisar a história do campo disciplinar da Pedagogia nos põe ante o desafio do diálogo com a história de outras disciplinas. Nesse caso, a interdisciplinaridade é a palavra de ordem. Do ponto de vista histórico, a interdisciplinaridade brota da crítica às posições avessas às interações entre as disciplinas. Posições estas geradas mediante guerras de trincheiras epistemológicas desde o século XIX e início do século XX, quando disciplinas reivindicavam independência, no que tange à Filosofia, Religião e ao Estado.

Para tanto, a constante busca por independência levou agentes de várias disciplinas a se apegarem a um ilusório conceito de autonomia assente em uma imagem eugênica de “pureza epistêmica”, com justificativa de resguardar o campo cercado hermeticamente às imediações dos territórios com “arame farpado”.

Porém, pelo decorrer do século XX, os campos disciplinares se dilataram em outra direção, quando parte de seus agentes arrastados em lutas e alianças nas esferas dos saberes e dos poderes perceberam dois fatos: 1) nenhum espaço disciplinar é rigidamente fronteiro, pois todos não só se interpenetram, mas de algum modo interagem; 2) o decisivo à autonomia de uma disciplina não era cercar as linhas entre a zona da “*no man's land*”,⁹ mas abrir e pavimentar trilhas de interações entre elas. Ou seja, descobriu-se que a interpenetração e a interação se punham feito um dínamo gerador de desenvolvimento, capaz de instigar novas possibilidades, redefinir estudos, conceitos, métodos, pesquisas, referências, teorias etc.

Em vista dessa perspectiva, compreendemos a necessidade de transitar e interagir com outros campos, sobretudo a Física, a História, a Sociologia, com o fim de apropriar-nos e reprocessar noções conceituais de referência: *História, fonte histórica, história-problema, História das Ciências, coletivo e estilo de pensamento, comunidade científica e paradigma, campo científico, teorias das disciplinas*. Esclarecemos que estas noções nos assistem não só enquanto referencial teórico, mas, igualmente, enquanto instrumentos de abordagem, análise e reflexão do contexto irradiador do processo que está na base do surgimento, desenvolvimento e particularização da Pedagogia enquanto disciplina.

⁹ A expressão “*no man's land*” (terra de ninguém) surge na I Grande Guerra, para nomear a *zona* entre as linhas inimigas no *front*. Nesta *zona*, os soldados obrigados a sair das trincheiras combatiam corpo a corpo. O jogo consistia em cruzar o *no man's land* para tentar tomar a linha e ocupar o espaço: “É um lugar [*no man's land*] muito frequentado durante a noite. Homens são enviados para ver o que está acontecendo do outro lado, para reparar a rede de arame farpado, para ludibriar o oponente e fazer prisioneiros, para resgatar feridos ou enterrar os mortos muito vistosos e desmoralizantes, como o cadáver de um companheiro preso ao arame farpado, apodrecendo”. (TARDI, 2011, p. 13). Mas, também, por essa *zona* entre trincheiras, vez ou outra, crianças cruzavam-na, abriam trilhas a transportar provisões (pão, manteiga, toucinho), para alimentar famílias famintas (HEISENBERG, 1996).

3.1 História

Quando observamos a ambiência sociocultural de um grupo humano, notamos o que o marca com mais distinção e especificidade: as relações e experiências materiais e espirituais de homens e mulheres e os produtos resultantes dessas experiências. Podemos citar como exemplos disto: paisagens rurais e urbanas modeladas; técnicas de produção e modos de consumo; regras morais particulares tornadas em leis gerais; doenças incidentes em crianças em um vilarejo ou em um bairro periférico; apropriação e reprocessamento de conceitos e visões de mundo, dentre outras.

Notamos também os produtos dessas experiências vivenciadas na rotina tenderem a ser vistos e tratados quase sem exigência de questionamentos e reflexões.

Isto parece ocorrer porque as noções correntes se tornam familiares e, nessa base, viram senso comum aceito pelo público de forma tácita. Mas sabemos que os conhecimentos correntes podem mudar quando a vivência desses conhecimentos se depara com a dúvida, o questionar e o repensar certas experiências e seus produtos. A partir de então, aquilo que parecia trivial torna-se incógnita. Ante a incógnita, irrompe a emoção ou o sentimento de insegurança, ou de estranhamento.

Em geral, isso parece sobrevir em virtude de também haver sentimentos de existir algo nas coisas que se encontram ocultas, cuja estrutura não se revela aos sentidos. A estes, as coisas são percebidas apenas aos pedaços, em resíduos dispersos. Isso significa dizer que a realidade de um dado objeto não é só o que aparece: há algo nele que está para além de nossa percepção sensorial.

O caso exposto acima nos recorda o pensador grego Heráclito (*c.* 540-470 *a.C.*). A certa altura, ele proferiu um postulado epistemológico básico: “A natureza das coisas gosta de ficar escondida” (HERÁCLITO, 1996, p. 101, fragmento 123). Chegada aos dias atuais, enquanto resíduo de um texto perdido, esta frase ajuda a compreendermos que a experiência e seus produtos se exibem aos sujeitos residualmente, por meio de duas dimensões interligadas: uma que aparece de imediato aos sentidos e outra que se oculta na ação de relações, mudanças e fencimentos: estes, de maneira imediata, são inalcançáveis pelos sentidos. Mas para serem articuladas as duas dimensões em um processo de conhecimento, pensadores gregos indicaram uma via: a pesquisa. Aliás, a palavra grega história (**ιστορία**) tem exatamente o sentido de “pesquisa”.

Essa percepção heraclitiana viria a se tornar uma das principais chaves de ignição da História, como relevante campo disciplinar na esfera das Ciências Humanas (Antropologia,

Economia, História, Geografia, Linguística, Psicanálise, Psicologia, Psiquiatria, Sociologia). Isso ocorreu desde o instante em que sujeitos impacientes ante o juízo comum a respeito de evidências aceitas convenceram-se de que para “desvendar o desconhecido” (ou a dimensão oculta), era cogente pesquisar a partir de perguntas feitas e referenciadas por teorias, métodos e noções conceituais.

Ainda evocando Heráclito, afirmamos que dele também brotou outro postulado sobre as experiências e os seus produtos concretos, cuja força conceitual transcorreu o tempo e, ao chegar ao período moderno, repercutiu incisivo sobre o campo disciplinar da História. Estamos aludindo ao postulado ao qual assevera que “em rio não se pode entrar duas vezes, devido à intensidade e à rapidez da mudança” (HERÁCLITO, 1996, p. 97, fragmento 91). Heráclito não deve por isto ser apontado como o grande teórico da mudança. Ele apenas destacou uma suposta estabilidade oculta por traz do movimento aparente. Mesmo assim, referido postulado aflorou a ideia de a condição das experiências e seus produtos existirem só mediante interações, as quais geram alterações ininterruptas no meio envolvente. Logo, são as interações que fazem as experiências e os seus produtos irromperem, mudarem e esvanecerem, deixando suas partes em formatos residuais nos locais originários em que pereceram. Esses resíduos são as fontes que tornam possível a pesquisa histórica.

O valor dessa metafísica é destacar uma observação física: a estrutura esvaecida da época histórica em que as experiências e seus produtos se realizaram tornou-se oculta no presente, com suas partes remanescentes acessíveis tão somente em suas formas fragmentadas fora do contexto, porque este também não mais existe, a exemplo de esculturas, ferramentas, imagens, inscrições, mobílias, ornamentos, ruínas, utensílios, e também por meio de lembranças residuais de pessoas que em suas existências vivenciaram, testemunharam ou se inteiraram de experiências, acontecimentos ou conjunturas de uma época. Ou ainda em relação ao corpo humano, existente residualmente em fóssil, ossos, tecidos, células, moléculas, todos esses elementos são de igual modo vestígios remanescentes importantes para a História.

Os vestígios não são mais do que produtos de experiências materiais e espirituais de pessoas, gêneros, gerações, grupos, classes, sociedades subsistentes em forma de trapos e farrapos: resíduos que sem vontade própria restam contidos em certo lugar e, nesta condição, “gostam de ficar escondidos”, seja no solo, na paisagem, nos arquivos, bibliotecas, museus ou na memória pessoal de testemunhas vivas.

Para a História, esses repositórios de vestígios são mais interessantes pelo que escondem do que aparentemente exibem, porque são mundos a ser escavados, explorados e orientados na base de perguntas, analisados e interpretados conforme determinado sistema de

referências teóricas. Logo, os vestígios são indispensáveis à História por um simples motivo: são os únicos meios que o historiador dispõe para fazer perguntas, para investigá-los e tentar compreender determinadas experiências e seus produtos concretos, realizados por certos grupos de pessoas, em condições socioculturais assentadas no contexto de uma época.

Em outras palavras: o historiador só tem a possibilidade de se reportar ao passado por meio dos produtos residuais que esse passado legou. Sendo assim, o historiador pode exhibir para si mesmo, enquanto apelo e possibilidade, dois princípios básicos: **1)** toda experiência humana que passou e deixou resíduos possui um conhecimento jamais considerado perdido para a História. **2)** tudo que se tornou artigos residuais da experiência humana passada e presente tem a possibilidade de ser objeto de informação (evidência) para a História (BARROS, 2015; BLOCH, 2001; THOMPSON, 1981).

Aqui, associamos a um problema de epistemologia ou ao caráter da relação entre o sujeito e o objeto de pesquisa, a condição da relação entre o historiador com o objeto que ele estuda. A esse respeito, em primeiro lugar, nota-se que o historiador não labora diretamente sobre as experiências do passado. Ao contrário disso, o historiador lida só com os resíduos dessas experiências (BLOCH, 2001; BRAUDEL, 1950; BURGUIÈRE, 1993; DUBY, 1994; THOMPSON, 1981; VOVELLE, 1993). Diferente do biólogo que labora de modo direto com plantas de um ecossistema vivo ou do pedagogo que lida vivencialmente com coletivos de crianças, o historiador trabalha com o que restou de experiências passadas, cujos fragmentos “gostam de ficar escondidos” nos mais diversos repositórios.

Portanto, o objeto mediato da História são os resíduos remanescentes no espaço presente de certas experiências de grupos humanos transcorridas no passado, que no processo de conhecimento, o historiador os trata por evidências (THOMPSON, 1981). Essa exata percepção impeliu os historiadores a compreenderem que se a História tem a probabilidade de ser ciência, não é só devido à sua capacidade de definir temas e elaborar métodos, mas também por considerar os vestígios enquanto evidências definidas, segundo uma pergunta embasada em um referencial teórico, enquanto fonte histórica.

3.2 Fonte histórica

Inicialmente, podemos articular que fonte histórica é um conceito correlativo aos termos documento, evidência, registro, resquício, resíduo, vestígio. Mas o conceito originário de “fonte” deriva de uma metáfora com ideia de “olho d’água” que, espontaneamente, de suas entranhas jorra água cristalina.

Segundo o historiador brasileiro Pedro Funari (2015, p. 85), esse é o sentido nas línguas geradoras do conceito destacado: no francês, *Source*, e no alemão, *Quell*, que significam fonte (ou literalmente “olho d’água”). Assim, o conceito foi desta forma definido nos idos do século XIX e meados do XX, em razão de parte dos historiadores presumir que o *documento* igual a um “olho d’água” jorra naturalmente informações que a História se serve, por verdade cristalina, para “descobrir e resgatar” no presente um “acontecimento tal qual ocorrera no passado”.

Por essa mesma época (século XIX e meados do século XX), o marco dominante para conceituar fonte histórica foram os “documentos escritos”, sobretudo emanados de governos seculares ou religiosos, mantidos em arquivos oficiais. A esse respeito, afirma-nos o historiador britânico Peter Burke (2011), que o preço pago por esse conceito resultou na negligência de outros tipos de vestígios, a ponto de épocas anteriores à invenção da escrita serem periodizadas por pré-história, e as sociedades ágrafas (sem escrita) classificadas de povos pré-históricos. Por esse aspecto, ao ser declarado autêntico, um documento escrito era exposto igual fonte que jorrava a verdade cristalina inquestionável.

Conjeturava-se, segundo a crítica do historiador francês Fernand Braudel (1902-1985), que para a verdade emergir e se revelar, o historiador precisava apenas deixar o documento escrito falar por si e restituir automaticamente os fatos acontecidos (BRAUDEL, 2014). Portanto, se o documento escrito simulava a prova verídica de um fato, então o passado seria imutável e não precisaria ser interpretado, apenas descrito, aceito e resgatado.

Mas segundo a historiografia atual, desde o século XX a noção de documento foi reconstituída, no momento em que parte da comunidade de historiadores deixou de considerar o texto escrito, enquanto o repositório exclusivo em que se encontram plasmados os vestígios históricos das experiências humanas (ALBERTI, 2015; VOVELLE, 1993): passou-se também a considerar fontes históricas outras formas de vestígios, dentre eles, registros arqueológicos, biológicos, cartográficos, iconográficos, orais, paleontológicos, registros estes expressos em forma de audiovisuais, depoimentos orais, ferramentas, fósseis, imagens, material genético, mobiliário, ornamentos, ossos, relicários, utensílios, vestuários etc.

Essa noção reconstruída de documento expandiu o alcance da ação do historiador, uma vez que lhe permitiu ir além das fronteiras antes impossíveis de penetrar, quando para determinados temas inexitem documentos escritos (ALBERTI, 2015; LUCA, 2015; VOVELLE, 1993). Para todos os efeitos, documentos (escritos ou não escritos) são os resíduos ou os restos preservados de uma experiência humana de épocas socioculturais precedentes, sendo nessas condições evidências materiais de fatos ocorridos em uma determinada época.

O vocábulo “época” indica a configuração sociocultural expressa pelas experiências humanas incididas em um espaço de tempo, cujas qualidades de atitudes psíquicas, cognitivas, emocionais, comportamentais, laborais e morais das pessoas, em suas vivências e interações, moldam silenciosamente costumes e hábitos que influenciam o modo de se perceber o mundo, portar-se, realizar atividades, produzir coisas, seguir crenças, ideias, teorias, usar modelos de roupas, corte de cabelos, palavras, conceitos, alimentos etc. Inclusive, esses produtos deixam a assinatura da época em que foram efetivos e vice-versa. Por isso – observando o historiador francês Marc Bloch (1886-1944) e o historiador britânico Edward Thompson (1924-1993) –, dizemos ser impossível compreender as fontes históricas se não se leva em conta o contexto sociocultural da época em que elas foram efetivas. Logo, parafraseamos um provérbio árabe, citado por Bloch (2001), um documento parece mais com a sua época do que com seu autor.¹⁰

Mas quanto ao documento escrito, em específico, salienta-se que de modo algum perdeu sua importância: passou apenas a ser tomado por artigo residual de uma experiência particular que uma dramática ambiência sociocultural de uma época histórica tornou possível. Ambiência dramática, porque marcada por conflitos agônicos nos domínios dos saberes e dos poderes, e por juízos desiguais e opostos relativos à classe, a credo, à cor, a gênero, ou seja, condicionantes que de um modo ou de outro tornam a pessoa “vigiada” pelas outras e por ela mesma, fadando-a a escolher entre alternativas ao escrever, omitir ou filtrar, censurar ou adornar informações, emoções, sentimentos, opiniões, pensamentos, ou a falsear, distorcer fatos (BLOCH, 2001). Por exemplo, um manual de Pedagogia escrito na França, na segunda metade do século XIX, ao ser versado para a língua portuguesa, foi publicado por um editor que, por razões da época, preferiu preservar o sobrenome e omitir o nome da autoria, só porque o nome indicava ser de uma mulher.¹¹

Seja como for, um texto escrito sempre se deixa deformar pela dramaticidade da ambiência sociocultural da época da qual ele é produto. Por esse motivo, Bloch (2001, p. 89) alertou sobre o fato de não se “aceitar cegamente” todo documento escrito enquanto mensageiro de provas cabais e definitivas: “A dúvida deve tornar-se examinadora” (BLOCH, 2001, p. 90).¹²

¹⁰ O provérbio árabe original citado por Bloch (2001, p. 60): “Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais”.

¹¹ Estamos falando da obra de Louise Chasteau (1850-1920), professora de Letras e diretora de Escola Normal Primária feminina, autora de manuais para o ensino das matérias de Língua Francesa e de Pedagogia. Os editores optaram por assinalar seus manuais com assinatura de L. Chasteau, portanto com o nome marcado só com a inicial L. Era tradição na época indicar o sobrenome e omitir o nome. Mas em se tratando de uma obra de autoria feminina, o público foi induzido a supor que a autoria fosse do sexo masculino. Aliás, o próprio editor na apresentação da obra lida com a autoria como se fosse do sexo masculino.

¹² Sobre essa questão, é emblemática a reflexão de Bloch, extraída de sua participação nas duas Grandes Guerras Mundiais, ao dizer que aprendeu que sob “a sociedade das trincheiras” em que tudo é vigiado, muita coisa é

É incontornável a relação intrínseca entre fatores da ambiência sociocultural da época em que o autor produziu o texto, o que ele fazia para subsistir, a posição que ocupava no grupo social de que pertencia e os fatos que estavam acontecendo em sua volta.

Os historiadores se convenceram de que a análise e a interpretação de documentos históricos (escritos ou não escritos) exigem abordagem interdisciplinar. Isso significa interagir e dialogar com autores, conceitos, estudos, teorias provenientes de outros campos disciplinares (ARIÈS, 1993; BLOCH, 2001; BURKE, 2011; DUBY, 1994; FUNARI, 2015). Tais entendimentos mudam a percepção de uma fonte histórica jamais ser avaliada a portadora de uma verdade irrefutável. Ao contrário, as fontes fornecem ao pesquisador apenas vestígios, definidos segundo um problema baseado em conceitos e referências (THOMPSON, 1981). Sendo assim, mediante uma pergunta, os vestígios são determinados e, por sua vez, analisados e interpretados, segundo um sistema teórico de referências. Por exemplo: um artefato de argila encontrado no início do século XX, no Sul do Iraque, com idade aproximada de 3.700 anos, ficou indefinido por quase sete décadas; mas depois, ao ser considerado por uma pergunta e analisado por uma equipe multidisciplinar baseada em um sistema de referências, compreendeu-se tratar-se de uma tábua de trigonometria (estudo dos triângulos), criada supostamente por escribas sumérios, com a finalidade de auxiliar a construção de canais, palácios e templos – isso há mais de mil anos antes de os gregos desenvolverem sua trigonometria com Pitágoras (570 *a.C* – 495 *a.C*) e com Hiparco (190 *a.C* – 120 *a.C*), seus expoentes máximos no mundo ocidental.

Todavia, a compreensão de um problema de pesquisa acerca de um determinado produto da experiência humana passada é possível apenas pela perspectiva do presente, isto é: depende dos meios que o historiador mobiliza para içar um problema e realizar a pesquisa, dentre eles: o estado atual da historiografia; o acesso às fontes; as novas condições de acesso e processamento de dados; o grau das condições técnicas e metodológicas existentes; o estado interdisciplinar dos saberes; as interações entre comunidades de pesquisadores. Quanto maior a abrangência e a combinação desses meios, maior a capacidade de análise e de interpretação das fontes históricas definidas pelo problema da pesquisa. Em vista disso, desde meados do século XX, sabe-se que as fontes são peças residuais que não têm vozes próprias e nem por si mesmas emitem informações. As fontes históricas (com existência independente do sujeito)

falseada ou distorcida, ou omitida ao ser posta por escrito: “Como disse muito bem um humorista: ‘Prevalecia nas trincheiras a opinião de que tudo podia ser verdade à exceção do que se deixava imprimir’”. E complementa: “Ninguém acreditava nos jornais; tampouco nas cartas; pois, além de chegarem irregulares, eram consideradas vigiadas”. (BLOCH, 2001, p. 107).

designam meros objetos afônicos, sem significado nem sentido (BLOCH, 2001; BRAUDEL, 2014; BURGUIÈRE, 1993; DUBY, 1994; FUNARI, 2015; THOMPSON, 1981).

Produtos de experiências humanas passadas se transformam em fontes somente quando o pesquisador lhes atribui sentido. Então, por essa perspectiva, e só por ela, as fontes são em parte “construções do pesquisador”. Logo, a tradicional distinção entre fontes primárias (brutas ou de primeira mão) e fontes secundárias (indiretas ou de segunda mão) pode tornar-se inócua, porque a depender do ponto de vista do observador, o mais importante a considerar nas fontes são as possíveis evidências do que se extrai delas, em termos de informações principais e complementares relevantes ao problema (objeto) da pesquisa (SALIBA, 2015; THOMPSON, 1981). Talvez uma das formas interessantes seja mencionar fontes principais e fontes complementares.

Por outro lado, essas questões mencionadas acima também nos levam a entender que o objeto (problema) da pesquisa não é algo dado objetivamente pelas fontes históricas, como se fosse (o problema) uma coisa adormecida, à espera de alguém para identificá-la e ressuscitá-la no presente, igual à sua forma assumida no passado (GRESPLAN, 2015). Hoje o entendimento é que a pesquisa histórica se realiza na base de uma unidade composta por problema, fontes históricas, referências teóricas e método de análise, ou seja, elementos amparados em crenças, valores e práticas compartilhados por membros de um determinado coletivo de pesquisadores. Nesse aspecto, o objeto (problema) de pesquisa é uma construção social baseada em fatos.

Pela perspectiva acima exposta, percebe-se uma distinção entre fontes históricas e referências teóricas. Esta distinção ocorre na pesquisa histórica e, frequentemente, verifica-se certa confusão a respeito. Em vista disso, somos impelidos a dizer que as fontes históricas são os materiais que colocam o pesquisador diretamente em contato com o seu problema de pesquisa. Ou seja: são as evidências de fatos do passado que o pesquisador acessa e labora, para analisá-las e interpretá-las no âmbito do problema da pesquisa histórica. Ao passo que as referências teóricas (que preferimos chamar de sistema teórico de referências) designam um complexo referencial que o pesquisador utiliza, segundo Barros (2015, p. 64), para estabelecer “diálogo com outros autores, comparar seus pontos de vista com os nossos, buscar apoio e contrastes, respaldar algumas opiniões que não queremos emitir sozinhos”, também “aproveitar as ideias destes autores no contexto de nosso trabalho para torná-lo mais rico, plural, interconectado com a comunidade científica da qual fazemos parte”.

Referências teóricas são a reunião de autores e suas obras em um conjunto epistêmico. Reunião esta instituída pelo pesquisador, segundo as reais demandas impostas pelo

problema de sua pesquisa: por meio desse conjunto de autores e obras é que ele pode se servir de noções conceituais, estudos, teorias ou mesmo de certas escolas de pensamento, para que possa formular um parâmetro de análise, tanto para a interpretação das fontes históricas quanto para a consecução de sua compreensão do problema da pesquisa histórica, à maneira da História-Problema.

3.3 História-Problema e a tarefa da pesquisa histórica

Por longo período de tempo, predominou no cenário a História-Descritiva, que tem por atributo a definição do objeto de pesquisa baseado em um determinado acontecimento, em geral, de natureza política ou institucional. Portanto, a tarefa da pesquisa histórica nos moldes da História-Descritiva seria fazer um resgate dos fatos do passado próximo, distante ou remoto, buscando meramente descrevê-los, movida pela pretensão de alcançar a objetividade, ou seja, “narrar os fatos fielmente tal qual eles ocorreram”.

Ciente dessa pretensão da História-Descritiva, o historiador francês Georges Duby (1919-1996) disse que os historiadores “progressivamente descobriram que a objetividade do conhecimento histórico é um mito e que toda a história é escrita por uma pessoa e que quando essa pessoa é um bom historiador, põe na sua escrita muito de si próprio” (DUBY, 1994, p. 9). Essa assertiva nos envia à questão de que a pesquisa histórica produz um conhecimento cujo conteúdo exprime não uma verdade, mas uma determinada compreensão no contexto de uma abundância de compreensões possíveis. Isto ocorre porque a compreensão de um determinado tema depende da perspectiva ou da forma como o problema da pesquisa foi organizado em torno das fontes – e sobre um mesmo tema, é possível elaborar infindáveis problemas, sendo que para cada problema haverá uma compreensão específica.

Quando se aplica essa percepção em um objeto de pesquisa cujo problema aborda um “ponto de origem”, é imperioso considerar que este não existe objetivamente, pois “ponto de origem” em História é uma *construção subjetiva*, dirigida pela *pergunta* fundamentada em resíduos remanescentes. Por esta perspectiva, encontramos-nos perante a *História-Problema*, para a qual o problema é quem define não só as fontes, o recorte espacial e temporal, as referências e o método, mas, sobretudo, uma dada forma de compreensão histórica sobre um tema.

A esse respeito, por exemplo, pela ótica do problema e das fontes, dados de uma pesquisa experimental com alunos de História e gerida pelo historiador polonês Jerzy Topolski (1928-1998), indicaram que uma mesma fonte histórica pode ser usada para constituir vários

problemas e, por sua vez, chegar a muitas interpretações (TOPOLSKI, 2016). Nesse caso, pode-se inferir, baseados no citado experimento, que essa possibilidade de interpretações ocorre em vista de o problema demandar das fontes muito mais análise e interpretação do que descrição e explicação. Mas também depende do modo como o problema é elaborado, por exemplo: “A representação da sociedade brasileira nas litografias de Debret, entre 1816 a 1831”, designa um problema cujo resultado tende a apresentar uma compreensão muito diferente, no que tange à formulação do problema de outro modo, a exemplo, “as litografias de Debret nos tempos do imperador D. João VI”.

Também é possível se chegar a outro resultado, caso o problema seja formulado em uma perspectiva comparativa, no caso, “a representação da sociedade brasileira nas litografias de Debret e de Taunay, entre 1816 a 1831”.¹³ Por sua vez, também depende do modo como o problema é abordado, se por uma perspectiva da História Cultural ou da História das Ciências, da História das Disciplinas ou da História Oral, História Política ou História Social etc. Sendo que cada abordagem remete a uma forma exclusiva de referências teóricas, as quais refletem um certo estilo de pensamento coletivo (FLECK, 2010), mediante o qual estudos, conceitos e teorias são partilhados enquanto padrões (modelos) de análise e interpretação, segundo a ótica e a lógica desse estilo, fato a influenciar o resultado da pesquisa. Sem falar da implicação do método arrolado pelo pesquisador para operar técnica e, teoricamente, a análise dos dados colhidos, por meio de observações ou experimentos.

Ainda outro fator importante a influenciar a compreensão do problema são os aspectos sociais e subjetivos do pesquisador: origem social; trajetória de vida; qualidade de sua formação; alcance de suas experiências sociais; interações acadêmicas e o nível da interdisciplinaridade; sua visão de mundo; posição ocupada no campo disciplinar; o grau de autonomia e de desenvolvimento da comunidade de pesquisadores de que faz parte; e os seus posicionamentos epistemológicos e políticos etc.

Em verdade, não se obtém resultados diversos, mas “efeitos diferentes” – devido exatamente ao espectro dos fatores envolvidos, a possibilitar certa compreensão do problema investigado. Dentre os fatores deste espectro, já arrolados acima, estão: análise e interpretação e não apenas descrição e explicação; o modo como o problema é elaborado; a forma como o problema é abordado; a organização das referências teóricas e da metodologia; os aspectos sociais e subjetivos do pesquisador etc.

¹³ Esses exemplos destacados são extraídos de José D’Assunção Barros (2015, p. 43-33).

A combinação desses fatores (com suas respectivas influências) marca fatalmente a qualidade e a maneira de o pesquisador analisar, interpretar e alcançar a compreensão do problema: isso significa que o problema não existe independente do observador, antes, a questão é elaborada pelo observador com base em fatos, cujas evidências são definidas, analisadas e interpretadas pela ótica de uma determinada “fórmula” – ou seja, uma cultura epistemológica, acadêmica e teórico-referencial de pesquisa e análise. Por estas e muitas outras razões, Duby disse ser a objetividade do conhecimento histórico um mito.

Obviamente, os fatos são imprescindíveis à tarefa da pesquisa histórica. Contudo, segundo o historiador brasileiro José D’Assunção Barros (2017, 2015), a tarefa do historiador não é apenas descrever nem explicar, tampouco resgatar ou ressuscitar fatos reais do passado, mas, baseado neles, elaborar um problema em torno de suas fontes históricas, ordenando-as e confrontando-as com outras fontes e, dessa forma, realizar o nexos entre os “mil laços”, uns aos outros, os diversos aspectos que o observador pode analisar e interpretar, em que, por meio de referências e métodos, possa construir uma compreensão, isto é, um sentido a esses fatos. Isso quer dizer o seguinte: a tarefa é elaborar um problema, procurar reunir diversos pedaços de dados preservados, analisá-los segundo um sistema de referências teóricas, para a partir desse momento construir uma “imagem” – uma compreensão demonstrada – que dê sentido àquilo que se pesquisou. Essa é a tarefa da pesquisa histórica, vista pelo foco da História-Problema.

Já o objetivo principal da pesquisa histórica é comunicar ao público a compreensão que conseguiu realizar sobre um problema pesquisado, movido pelo interesse de conservar ou pelo anseio de provocar mudanças conceituais relativas ao tema em questão. Talvez seja necessário dizer que o passado é algo que nada mais o modificará, exatamente por já ter fenecido no espaço-tempo (BLOCH, 2001). Uma pesquisa pode lançar luz ou, ao contrário, até enevoar ou não entender, mas não pode modificar em nenhum grau o status ontológico do passado (THOMPSON, 1981).

No caso, o que pode ocorrer é o surgimento de novas perguntas, à luz de novas evidências, novas historiografias, pesquisas, técnicas, conceitos ou disputas, ou alianças entre pesquisadores, cujo processo tende a resultar no aparecimento de novas compreensões históricas sobre um tema. Esse processo é a dinâmica histórica comum a todos os campos disciplinares.

Nesse sentido, com claro objetivo de enfatizar e historiar a lógica dessa dinâmica, no âmbito das Ciências, foi que se desenvolveu a História das Ciências – abordagem central do problema desta pesquisa.

4 NOÇÕES DE HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS

Sabe-se que o conhecimento é efeito de trabalho coletivo e não do individual, além de não ser fruto de uma consciência centrada em si. Surge da experiência social – e sendo chamado de coletivo por Fleck (2010), de comunidade por Kuhn (2017a) e de campo por Bourdieu (2004a). É social por irromper no contexto de uma divisão do trabalho, cooperação, intercâmbio de conceitos, instrumentos, técnicas, referências, influências etc. (FLECK, 2010). Assim, nessa forma, é que o conhecimento marca a mediação de nossas experiências com atividades e produtos naturais, com atividades e produtos sociais, e conosco. O conhecimento é a forma de darmos respostas às necessidades e aos desafios gerados por essas experiências e interações.

Por outro lado, o conhecimento também é fator de desenvolvimento do sujeito. Ocorre que quando radicado em uma coletividade pela interação e a educação, ele se apropria e participa de uma coletividade, mediante a qual aprende a observar, perceber, perguntar, verificar, comparar, imaginar, coletar, analisar dados e elaborar problemas e compreensões sobre atividades, pessoas e estruturas com as quais interage e convive. O conhecimento é produto social gerado de fontes variadas, por exemplo, as ligadas às tarefas domésticas, às ocupações, aos ofícios, às artes e, igualmente, às ciências.

Tarefas domésticas e ocupações produtivas de agricultores, artesões, operários e, igualmente, os ofícios de cabeleireiro, comerciante, músico, pedreiro, pescador e outros, são fontes sociais geradoras de “conhecimento prático”. Prático por brotar espontaneamente no plano sensitivo da vivência pessoal e observação direta norteadas por conceitos originados e expressos de forma empírica. Por seu lado, a ciência se expõe enquanto atividade geradora de “conhecimento elaborado”. Elaborado por ser produto de uma pesquisa dirigida por perguntas (problema) e um sistema teórico de referências. Portanto, não é conhecimento espontâneo nem predominantemente sensitivo. Assim, a estrutura do conhecimento científico configura-se e se expressa por demonstração teórica ou prática, em uma forma para além das evidências captadas só pelos sentidos (BACHELARD, 1968; BARRADAS, 1971).

Mas dentre estas experiências geradoras de conhecimento, a ideia de superioridade, sempre acostumada a pender para o lado da ciência, não resulta do fato de uma erigir-se da prática referendada pela vivência empírica e especializada da profissão, e outra da pesquisa especializada, orientada por problemas e um sistema teórico de referências. Antes, sobretudo, a ideia de superioridade surge junto a uma pressão ideológica e política por parte dos agentes das ciências, desde suas associações e revistas especializadas sobre os meios de comunicação

de massa, sobre as instituições de ensino básico e superior, as políticas parlamentar e da gestão estatal, cuja consequência é o cientificismo: a crença difundida segundo a qual a ciência encerra o monopólio cognitivo da totalidade do real e, portanto, designa a melhor e a mais avançada atividade geradora de conhecimento. Entretanto, compreende-se que análogas às ciências, as tarefas domésticas, as ocupações profissionais e artes são também fontes geradoras de conhecimentos importantes e legítimos. Na relação entre elas, nenhuma necessita ser tomada por superior nem tampouco tratada como alternativa. Apenas são fontes particulares, com modos e meios diferentes de gerar conhecimentos, conforme seus estilos de pensamento e desígnios próprios (FEYERABEND, 2011; FLECK, 2010; FOUREZ, 1995).

Contudo, para este estudo, nosso principal foco são as ciências. A propósito, o que é ciência? A pergunta pode ser filosófica. Mas os historiadores das ciências preocuparam-se em não deixar essa atribuição somente para filósofos que, em geral, se habitam a exibir conceitos extremamente difusos. Em todo caso, julga-se necessário arriscarmos um conceito. Mas para esse fim, é preciso que igualmente compreendamos o conceito de História das Ciências, o reagente principal usado enquanto abordagem do nosso problema de pesquisa.

Para delinear essa compreensão, utilizamos um conjunto de dados, a partir da historiografia da História das Ciências e da historiografia da História. Por meio desses dados, percebemos que o espaço dos pesquisadores que optaram pelas ciências como tema de estudo é amplo e diverso. Espaço antes aberto pelos especialistas das Ciências Naturais, que cedo instituíram uma revista (1912) e fundaram uma sociedade internacional da História da Ciência (1924). Com o tempo, essas estruturas se tornaram largas e articuladas com trajetória feita à base de tensões às vezes cordiais, às vezes difíceis entre os grupos formados por cientistas, filósofos, historiadores, sociólogos e outros (BOURDIEU, 2004b; REDONDI, 1993).

Mas até meados do século XX, o espaço dos pesquisadores era quase unicamente dominado por especialistas pertencentes às Ciências Naturais e à Filosofia. Os especialistas da Filosofia, de maneira especial, centraram-se nas questões epistemológicas, ou seja, na estrutura e no caráter da relação entre sujeito e objeto, no processo do conhecimento científico. Por esse viés, consolidou-se a *Filosofia da Ciência*. Por seu lado, os especialistas das Ciências Naturais, desde cedo, centraram-se na história de suas próprias disciplinas, fato que lhes atribuiu o papel de criadores da *História da Ciência*.

Da década de 1930 em diante, observa-se que especialistas do campo da Sociologia também escolheram as ciências enquanto objeto de estudo. Sem analisar conteúdos teóricos e conceituais ou resultados de pesquisas, os sociólogos se interessaram em compreender os usos e costumes dos investigadores, as relações sociais nos laboratórios, as suas maneiras de se

organizar e competir, suas relações de hierarquia, poder e influência, suas associações, seus congressos, publicações etc. Deste modo, então, formou-se a *Sociologia da Ciência* (FOUREZ, 1995; POMIAN, 1990; REDONDI, 1993). Assim, surge o questionamento: neste conjunto, como se apresentavam os historiadores de formação, pertencentes à *História*, enquanto campo disciplinar?

Ao mesmo tempo que catedráticos da esfera das Ciências Naturais pesquisavam, publicavam, criavam revistas, sociedades, congressos e abriam disciplinas de História da Ciência nos departamentos, por sua vez, os filósofos e sociólogos se destacavam no campo, os historiadores de formação se conservavam em uma posição de resistência, conforme se queixa o professor estadunidense Thomas Kuhn (1922-1996) – físico teórico e historiador da ciência. Esta resistência, segundo Kuhn, não deixou de causar sérios “danos tanto ao próprio trabalho do historiador formado em História quanto ao desenvolvimento mesmo da ciência” (KUHN, 1982b, p. 152).

Em parte, compartilhando do mesmo entendimento, o historiador brasileiro Carlos Maia (2013) assevera que, de fato, os historiadores de formação permaneceram à margem da História da Ciência e que esta, por conseguinte, seria um território cognitivo importante ainda a ser ocupado por historiadores e pelos departamentos de História. Segundo Maia (2013), essa ocupação faz-se necessária, pois, diz ele, os especialistas das ciências particulares que fazem a história de suas disciplinas não são historiadores de formação, nesse sentido, não possuem as “qualidades típicas do trabalho do historiador propriamente dito”, cuja principal delas é “não considerar a historicidade do objeto historiado: a ciência” (MAIA, 2013, p. 12).

Nesse caso, a afirmação de Maia (2013) apresentada acima induz a se pensar que o agente melhor e mais preparado para fazer a história de uma disciplina seria o profissional do campo da História. Em razão disso, parte dos historiadores de formação critica os agentes de outros campos, alegando que estes fazem a história de suas disciplinas sem saber o que é História. A defesa emblemática dessa crença é a do historiador português Joaquim Barradas (1920-1980), ao ter dito, por exemplo, que os profissionais da História da Ciência feita por cientistas e os da História da Filosofia por filósofos seriam despreparados, por apresentarem o gravíssimo problema de “não saberem o que é História” (BARRADAS *apud* MAIA, 2013, p. 26).

Por sua vez, agentes do campo das Ciências particulares asseveram que o historiador do campo da História normalmente não tem preparação científica que lhe permita conhecer, por dentro, os conteúdos das teorias, os resultados das pesquisas nem a vivência da

cultura de uma disciplina particular – por isso a dificuldade desses profissionais se dedicarem à História da Ciência (KUHN, 1982b; MAIA, 2013).

Contudo, apesar de todo o imbróglio, os historiadores do campo da História fazem e dedicam-se a historiar as ciências, segundo o estilo e os meios que a cultura do seu ofício exige. Porém, não se pode dizer que a forma como eles realizam essa tarefa seja superior nem inferior ao modo de os especialistas dos outros campos fazerem a história de suas disciplinas. Ou seja: cada disciplina é uma estrutura social com cultura epistêmica, acadêmica e teórico-referencial própria, cuja dinâmica expressa um determinado *estilo de pensamento* coletivo (FLECK, 2010). Estilo mediante o qual os problemas envolvidos e circulantes na área são identificados, compartilhados e direcionados para os objetivos das pesquisas, segundo a ótica e a lógica desse estilo. Deste modo, essa dinâmica social condiciona uma forma bem particular de um agente perpetrar a história de sua disciplina por dentro dela.

Os distintos campos disciplinares são formas particulares com modos diferentes de gerar História das Ciências, segundo seus estilos e desígnios próprios, por dentro da cultura que produzem e fazem parte. Assim sendo, não deixam de ser legítimas as histórias que estes agentes fazem de suas próprias disciplinas. Mas como essas formas particulares de História das Ciências surgiram e se desenvolveram?

Mediante a historiografia da área, é possível constatar que a História das Ciências inicia sua jornada quando surgem as Ciências modernas, ainda em seus estados embrionários. Em síntese, ela entra em cena com o advento das Ciências Naturais, desde o século XVII, quando especialistas catedráticos devotam em seus tratados uma parte considerável à história das próprias disciplinas que lecionam, com o intuito de realçar o progresso histórico da disciplina, enfocando os problemas antigos e novos, os avanços e os recuos (DEBUS, 2004). Ou ainda: o catedrático via na história de sua disciplina um meio didático de “esclarecer os conceitos de sua especialidade”, visando “estabelecer uma tradição” e abrir caminho para “arregimentar estudantes” (KUHN, 1982a, p. 129). Também era um meio de esclarecer os pressupostos implícitos de teorias científicas, bem como seus conteúdos e as práticas que lhes deram origem (POMIAN, 1990). Assim, surgiram as histórias da Astronomia, Biologia, Física, Geologia, Medicina, Química etc., feitas respectivamente por intermédio de seus próprios catedráticos. A História da Ciência foi invenção de catedráticos das Ciências Naturais (KUHN, 1982a).

Do início ao fim do século XIX, dominava uma divisão das esferas do saber em três grandes áreas: Ciências, Letras e Artes (ofícios). A área das **Ciências** era formada por disciplinas da Astronomia, Física, Química, Geologia, Medicina, Mineralogia. A de **Letras**

representava as disciplinas de Filosofia, Geografia, História, Gramática, Moral, Economia, Línguas Antigas, Línguas Modernas etc. Já as **Artes** compunham os ofícios da Mecânica, Litografia, Tipografia, Pintura, Costura, Tecnologia, Ourivesaria e outros.

Contudo, durante a segunda metade do século XIX em diante, quando as disciplinas da área das Ciências se encontravam em uma nova fase de desenvolvimento, disciplinas da área das Letras se inspirando nas Ciências vinham recorrendo à pesquisa de verificação baseada em observação, em experimentos, em *dados primários* (artefatos, arquivos) e em *dados ad hoc* (extraídos de ambiente local e de pessoas, mediante observação, introspecção, entrevista), e avançavam, gerando estudos importantes. Até que, na virada do século, essas disciplinas da área das Letras vieram a ser denominadas de Ciências Humanas. E não demoraria para surgirem nessa esfera do saber as histórias de suas próprias disciplinas feitas pelos seus catedráticos.

Foi na base dessa lógica que apareceram as histórias das disciplinas de Antropologia, Economia, História, Geografia, Linguística, Psicologia, Psicanálise, Sociologia, mediante pesquisas de docentes de cada uma dessas disciplinas, por julgarem importante o conhecimento da história da disciplina da qual pertenciam.

Nesse sentido, há tanto histórias das disciplinas das Ciências Naturais quanto das disciplinas das Ciências Humanas. Além de questões educativas e epistemológicas, também a necessidade de se fazer essas histórias tornou-se decisão política no âmbito de cada disciplina, decisão impelida segundo objetivos, dentre eles: propagandear a disciplina e seus produtos; convencer a opinião pública da importância da disciplina e das pesquisas realizadas no seu domínio; arregimentar adeptos; disseminar ou se opor a certos teóricos ou teorias etc.

Desta maneira, nas Ciências Humanas e nas Ciências Naturais, necessidades educativas, epistemológicas e políticas passaram a fazer parte da base das motivações que deram origem às histórias de suas respectivas disciplinas.¹⁴

A partir desse contexto, parecia não mais coerente se referir à História da Ciência apenas no singular, tampouco considerá-la tema relacionado somente às Ciências Naturais. Inclusive, a rubrica História das Ciências evoca tanto a inclusão das duas esferas do saber, no geral, quanto as particularidades que marcam suas respectivas disciplinas.

¹⁴ Nas Ciências, não é difícil observar as relações entre epistemologia, educação e política serem-se intimamente imbricadas. Por exemplo, em qualquer campo, curso, departamento ou em grupos de estudiosos reunidos numa área, escolher uma linha de pesquisa, instituir ou aderir a uma associação, uma revista, um congresso, um seminário ou igualmente inserir uma disciplina curricular, historiar uma teoria, um conceito, uma disciplina etc., designa uma ação política, pois representa uma atitude de conquistar e ocupar espaços para impor e demarcar uma linguagem epistemológica dentre as demais. Ou seja: conquistar, ocupar, impor, demarcar exige dos agentes lutas, alianças, negociações e oposições. Estas ações são essencialmente políticas. Por isso, sugeri o professor belga Gérard Fourez (1937-2018), físico, teórico, filósofo e matemático, que uma disciplina só subsiste pela imbricação entre as esferas dos saberes e dos poderes (FOUREZ, 1995).

Essa questão existe por haver muitas discussões filosóficas em torno da diferença entre as duas esferas. Uma destas discussões remonta ao crítico literário e filósofo húngaro György Lukács (1885-1971). Por exemplo, em vez da dicotomia, ele defendeu a ideia de uma Ciência unitária, por achar que as Ciências, sejam elas naturais ou humanas, erguem-se a partir da realidade social humana e, nesse contexto, não há justificativa – histórica ou filosófica – para a divisão entre Ciências da Natureza e Ciências do Homem, como se uma fosse realizada por entes naturais e a outra por entes humanos (LUKÁCS, 1979; 1969).

Então, para Lukács, deveria haver apenas uma Ciência: a Ciência da História, que no conjunto integra o estudo da natureza “antropologizada” pela ótica do conhecimento, e o estudo dos fenômenos da vida social e individual gerados pelas relações sociais (LUKÁCS, 1979). A proposta é interessante. Mas a demarcação entre as duas esferas não é discricionária, porém histórica e epistemológica. Histórica, pois as duas esferas surgiram de modo desigual no andamento do espaço-tempo e cada uma de suas disciplinas apresenta história particular. É epistemológica porque exhibe características distintas quanto à relação sujeito e objeto.

São fatos dessa natureza que de um lado fundamentam a diferenciação e, de outro, justificam a História das Ciências. Mas como podemos conceituar esse campo? Uma forma importante é a análise comparativa de uma historiografia da área. Nesse caso, ao perpetrarmos tal procedimento, podemos dizer que a História das Ciências designa um campo formado por agentes de diversas disciplinas que escolheram a Ciência enquanto tema de estudo. O campo se caracteriza pelo exercício de inúmeras tarefas investigativas, dentre elas: esclarecimento de teorias, conceitos, métodos, práticas; exposição e análise de conflitos e controvérsias; estudos de escolas de pensamento, historiografias, expedições, associações, publicações; realização ou estudo de biografias de investigadores; reconstituição da história de uma disciplina etc. Para a elaboração das histórias, os pesquisadores usam uma variedade de fontes: artigos, biografias, cartas, diários, imagens, jornais, manuais, monografias, relatórios, tratados etc.

Pode-se dizer, afinal, que o campo da História das Ciências envolve historiografia, epistemologia, política e sociedade. Mas para a compreendermos enquanto noção conceitual e como abordagem central do problema da presente pesquisa, optamos por esboçar uma breve e concisa história conceitual tanto das Ciências Naturais quanto das Ciências Humanas, enquanto subsídio à compreensão relativa à história da disciplina da Pedagogia francesa.

4.1 As Ciências Naturais

Pela historiografia da História das Ciências, observa-se que, no âmbito do mundo grego antigo, os fenômenos da Natureza foram o centro das reflexões dos primeiros filósofos, designados pré-socráticos. A preocupação principal era a de compreender a ordem do mundo (*cosmos*). Só em etapa posterior, as reflexões filosóficas se voltaram para o homem, quando novas gerações de filósofos tiveram por interesse compreender o sentido da existência e das ações humanas. Igualmente, quase 100 gerações depois, essa mesma ordem reproduziu-se, com o advento da época moderna, quando, por meados do século XVII, irrompeu a Ciência na forma em que veio a ser compreendida a partir de então (RODRIGO, 2007).

Em outras palavras, a Ciência moderna é produto social resultante das práticas de investigação de fenômenos da natureza. Isto é, as primeiras ciências não foram as Ciências Humanas, mas as Ciências Naturais. Mais uma vez, nota-se que o estudo dos fenômenos da natureza precedeu as investigações de fatos relativos ao homem. Essa ordem no nascimento repercutirá importantes implicações epistemológicas (RODRIGO, 2007). A Ciência moderna surgiu por meio das Ciências Naturais e com estas, uma cultura de pesquisa que, de um modo ou de outro, será tomada enquanto referência para toda disciplina que almeje galgar o estatuto de Ciência. E que cultura é essa?

Do século XVII em diante, as bases das estruturas econômicas, políticas e culturais foram sacudidas e profundamente modificadas pela dinâmica do desenvolvimento do capital mercantil e industrial. Desenvolvimento que em sua base gerava intercâmbio de mercadorias, costumes, descobertas, experiências, pessoas e saberes. Neste contexto, o trabalho de uma pequena parcela de homens eruditos, pertencentes às camadas da classe média, passou a despertar a atenção de cronistas, professores, filósofos, literatos e editores. Um dos motivos era a nova forma como esses homens vinham elaborando conhecimentos sobre os fenômenos da natureza: a pesquisa de base observacional e experimental.

Mas o que é pesquisa de base observacional e experimental? Por que sua prática se tornou uma das principais ignições do processo originador da Ciência moderna? Julgamos que a abordagem dessas questões constitui um dos fatores importantes para compreendermos o conceito de Ciência, na forma em que, a partir do desenvolvimento das Ciências Naturais, ele foi socializado, e cujo impacto surtiu fortes efeitos sobre as disciplinas que têm por objeto o estudo dos fenômenos humano-sociais.

Quando se analisa a vasta base de dados contida na historiografia da História das Ciências, observamos as disciplinas medievais subsistirem majoritariamente estruturadas na

atividade de estudos e comentários sobre tratados clássicos de autores gregos. Dentre eles: os médicos Hipócrates (460-370 a.C.) e Galeno (130-210 d.C.); o astrônomo Ptolomeu (90-168 d.C.); os matemáticos Arquimedes (287-212 a.C.) e Euclides (-300 a.C.); o médico e filósofo Aristóteles (384-322 a.C.). Por intermédio de comentários, baseados na lógica e na retórica, eram realizados o ensino, os estudos e os debates sobre vários temas, especialmente relativos à Astronomia, Geometria, Matemática, Medicina, tanto nas salas das universidades quanto nos claustros dos mosteiros. Esta era a cultura acadêmica que moldava e governava as disciplinas medievais (BYNUM, 2015; CROMBIE, 1953).

Estabelecida de longa data, essa cultura aos poucos foi se transformando desde o século XVI, à medida que uma nova experiência de pesquisa avançava, com seus agentes opondo-se às práticas de ensaios meramente retóricos e explicações especulativas acerca dos fenômenos da natureza, cuja dinâmica de seus processos era atribuída a causas ocultas, não verificadas nem postas à prova pela observação e o experimento. A crítica a estas explicações especulativas germinou em séculos anteriores, mormente quando o bispo Robert Grosseteste (1168-1253) e o padre franciscano Roger Bacon (1214-1294), ambos britânicos, propagaram o conceito “leis da natureza”, isto é: a natureza formava um sistema de processos objetivos, chamados de leis, existentes independentemente da vontade e percepção por parte do sujeito, cuja compreensão dessas leis carecia de criteriosa e organizada atividade de observação e de experimentos, meticulosamente controlados (CROMBIE, 1953).

Guiado pelo conceito “leis da natureza”, Robert Grosseteste dedicou-se ao estudo do significado da dupla via do método científico da Medicina, proposto por Aristóteles, cuja epistemologia encontra-se exposta na *Metafísica*. De acordo com Aristóteles, para praticar a ciência médica, deve-se, primeiro: generalizar a partir de observações de casos particulares, para gerar uma lei universal e, depois, fazer o caminho inverso: deduzir de leis universais para a observação de casos particulares (ARISTÓTELES, 2014). Fundamentado nesta análise, Grosseteste defendeu que as duas vias necessitariam ser verificadas mediante experimentos controlados, para testar se seus princípios gerais correspondiam aos casos particulares e vice-versa (CROMBIE, 1953).

Segundo o pesquisador australiano Alistair Crombie (1915-1996), historiador com foco nas Ciências Naturais, esta compreensão pioneira de Grosseteste, do método da ciência médica de Aristóteles, aplicado depois por seu discípulo Roger Bacon e, desde então, por muitos outros, teria aberto o caminho para a prática da pesquisa de base observacional, experimental e, com ela, o incremento posterior das Ciências modernas (CROMBIE, 1953).

Seguindo essa trilha, por exemplo, o médico suíço Paracelso (1493-1541), um dos pioneiros no uso de medicamentos laboratoriais e a fazer teoricamente a separação entre o paciente e a doença, repetidas vezes, dizia não bastar apenas ler livros e comentá-los, mas também observar e fazer experimentos (BYNUM, 2015). Era exatamente isso que estava a ocorrer em muitas regiões da Europa, em um tempo no qual as universidades se encontravam sob o rígido governo de ordens religiosas, muitas das quais consagradas à vigilância, à defesa e à propagação e promoção de livros, e a ideias de autores da Antiguidade greco-romana (julgados às autoridades), enquanto referências verdadeiras e inquestionáveis.

Por isso, criticava-se que as antigas disciplinas, ancoradas em noções especulativas, eram sucessivamente replicadas na ambiência acadêmica dos mosteiros e das universidades, por professores acostumados só em comentá-las, sem buscar confirmação ou refutação, por verificação observacional (DEBUS, 2004) – e aqueles que se aventuravam nesse sentido eram depressa contidos e debelados pela autoridade de uma citação de um texto clássico (BELLONE, 2009). Por esse motivo, acreditava-se que quem procurasse “a verdade” deveria romper com essa cultura: fato possível apenas pela insistência e o investimento na pesquisa de embasamento observacional e experimental.

Esse novo espírito de pesquisa – que lento crescia com avanços e recuos – ocorria em uma mesma época na qual muitas universidades propagavam a desconfiança sobre uma variedade de noções antigas de Astronomia, Biologia, Física e Medicina, por muitos alegarem serem elas baseadas em especulações filosóficas, e outras em presunções meramente empíricas, que, por essa razão, escapavam a uma compreensão mais intensa e profunda dos fenômenos, cujos conceitos elas sugeriam expressar.

Um dos maiores críticos da velha cultura acadêmica que se tornou um dos arautos da nova cultura de pesquisa foi o advogado e político inglês Francis Bacon (1561-1626). Era reconhecidamente um homem público, atento às novas descobertas da Astronomia, da Física, Química e Medicina. Isso o levou a ser tanto um entusiasta quanto um divulgador e praticante da pesquisa experimental, observando e documentando vegetais, animais, clima, fenômenos magnéticos e, do mesmo modo, realizando experimentos no âmbito da Química (BYNUM, 2015).

Em virtude dessas atividades, Bacon enfatizava a entrada de um novo tempo, cujos homens inteligentes e operativos precisam ater-se “aos próprios fatos particulares e às suas séries e ordens, a fim de que por si mesmos se sintam obrigados a renunciar às suas noções e comecem a habituar-se ao trato direto das coisas” (BACON, 1996, p. 39). O fundamento do

conhecimento para Bacon manava do trato das coisas concretas da natureza (física), e o anseio de ir além delas (metafísica) não geraria conhecimento, mas especulações (BACON, 1996).

Aos poucos, difundia-se a ideia de que a teoria não fundamentada experimentalmente não teria valor científico. Por isso, o norte-americano Steven Shapin, historiador das Ciências Naturais, relatou que a confiança na palavra de um pesquisador na Inglaterra, do século XVII em diante, fazia a exigência de indagar se o que ele expunha conceitualmente tinha “respaldo em experimentos realizados e testemunhados por um filósofo naturalista” (SHAPIN, 1994, p. 2003).

Essa visão representava movimentos fora e dentro das universidades, repercutida em várias regiões da Europa. Por exemplo, na Itália, 109 anos antes de Francis Bacon, portanto, entre o final do século XV e início do século XVI, Leonardo da Vinci (1452-1519) inovou o campo da Arte, por intermédio do diálogo e confronto entre o conhecimento transmitido pelos livros, o conhecimento prático adquirido pela vivência, enquanto aprendiz do ofício de pintura, e os experimentos que passou a executar para compreender diversos fenômenos da luz, das cores, do corpo humano e dos materiais empregados para realizar seu trabalho. Em resumo: Leonardo inovou ao embasar sua arte na observação seguida pela identificação de padrões e pelo questionamento destes por meio de experimentos (ISAACSON, 2017; WEBER, 2015), cujos rudimentos ele aprendera no contato com médicos da época.

O professor de Matemática Galileu Galilei (1564-1642), nascido 112 anos depois de Leonardo, transformou a forma de fazer Ciência, ao aplicar nos seus estudos de Física e Astronomia, os princípios da observação e do experimento, que, com interesse, aprendera no curso de Medicina não concluído. Mediante esta prática, ele refutou conceitos de Aristóteles e de outros antigos célebres. Não só isso. Os experimentos que fez com corpos em queda ajudaram-no a criar as bases conceituais da pesquisa experimental moderna, que rompeu com o empirismo sedutor propagado por Bacon. Esse rompimento baseou-se em dois princípios inovadores.

Primeiro, a análise dos dados de um experimento precisa abster-se parcialmente de impressões sensoriais, empíricas, pois em um fenômeno observado sempre existem evidências imperceptíveis aos sentidos, por haver diferenças entre o mundo físico e o mundo psíquico, entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo, embora estes estejam relacionados de maneira significativa. Por exemplo, quando em um experimento um corpo pesado cai do alto da torre, empiricamente nota-se que ele tomba no solo, no ponto da perpendicular traçada do alto da torre até sua base, levando a concluir por esta perspectiva que isso ocorre porque a Terra é imóvel.

Mas segundo Galileu, um corpo que cai da torre não se trata de um movimento simples, igual preconizou Aristóteles, mas de um movimento composto, que depende de dois fatores: um se deve ao peso que atua na vertical (que Newton iria chamar de gravidade), o outro, à velocidade horizontal do corpo, ou seja, a mesma velocidade relacionada a da torre que acompanha o movimento da Terra (BELLONE, 2009). Esse segundo movimento exprime evidências não observáveis nem perceptíveis empiricamente de forma direta pelos sentidos, mas apenas por uma criteriosa análise de uma rede intrincada de evidências apreendida via observação e testada por experimentos, conforme noções conceituais social e historicamente desenvolvidas, no contexto de um determinado coletivo e estilo de pensamento – ou seja, um sistema teórico de referência.

Em segundo lugar, percebe-se que o importante na pesquisa experimental não é só o experimento e a observação controlados, mas, sobretudo, a relação entre problema, hipótese, análise e a compreensão intensiva das evidências, que somente um estilo de referência teórico pode oferecer. Por exemplo, quando em um dado experimento, um aristotélico e um galileano observam a queda de um corpo pesado, ambos veem as mesmas coisas; mas analisam-nas e compreendem-nas de modo diferente. Por que isso ocorre? Uma das principais causas sucede do fato de que a base do problema, da hipótese e da análise, do que é observado empiricamente, orienta-se por um complexo sistema teórico de referências, ou seja, uma referência fundamenta-se na Física aristotélica e a outra na Física copernicana.

Segundo o italiano Enrico Bellone (1938-2011), físico e historiador das Ciências Naturais, foi Galileu um dos primeiros a perceber questões subjetivas e objetivas envolventes na pesquisa experimental. Por isso, habituava-se Galileu em advertir que o bom pesquisador é aquele que não acredita só no que é possível perceber diretamente pelos sentidos (BELLONE, 2009). Até porque, segundo o francês Gaston Bachelard (1884-1962), físico e filósofo da Ciência, a profundidade de uma estrutura da realidade não se mostra diretamente aos sentidos, pois estes apreendem as coisas só em suas aparências imediatas. Articulava ele: “O real demonstra-se, não se mostra por si mesmo” (BACHELARD, 1968, p. 18).

Faz-se necessário mencionar ainda que a pesquisa experimental também labora com axiomas, hipóteses, mas estes elementos não são extraídos imediatamente da observação, e sim, de suposições baseadas em cálculos, conclusões analíticas ou dialéticas etc., apesar de a conformação de tais suposições se seguir à observação de fatos concretos. Por exemplo, uma considerável parte dos conceitos da Teoria da Relatividade Geral, do físico e teórico alemão Albert Einstein (1879-1955), originou-se de suposições produzidas em resultados de cálculos matemáticos, confirmadas posteriormente por meio de evidências tomadas da observação: a

“curvatura do espaço pela gravidade” e os “buracos negros” são casos clássicos a respeito. Essas questões são importantes, porque expressam problemas epistemológicos que rompem com o empirismo. Não só isso. Elas também esclarecem que a epistemologia não é um tema exclusivo da Filosofia. Ela é parte inerente das Ciências – sejam elas Naturais ou Humanas.

De qualquer modo, pela altura do século XVII em diante, testemunhava-se alguns eventos que chamavam a atenção: especialmente uma nova tendência na prática da pesquisa; novos conhecimentos sobre a natureza; novos produtos, em virtude do aproveitamento prático desses conhecimentos, como engenharias, equipamentos, manufaturados, máquinas, matérias-primas, medicamentos, terapias etc. Os resultados anunciavam uma nova cultura científica, que se via em franco desenvolvimento, regida por poucos grupos de homens letrados da classe média. Classe esta surgida em uma época impelida pelo nascente capitalismo (estruturação da economia em uma unidade formada por capital mercantil e capital industrial) em expansão na Europa, a partir da Inglaterra.

Estes poucos grupos representavam miúda fração da população letrada, formada por advogados, engenheiros, médicos, religiosos, cujas inclinações pessoais os levavam a se especializar em uma disciplina, conforme um espectro constituído por Astronomia, Botânica, Física, Fisiologia, Geologia, Mecânica, Matemática, Química, Zoologia etc. Até o fim do século XVIII, a lista desses homens letrados exhibe, em sua grande maioria, nomes de britânicos, franceses, alemães, italianos e suíços (HOBSBAWM, 2017).

Nas universidades dessas citadas nações, os homens de Ciência faziam parte da esfera do conhecimento chamada Filosofia Natural (nome popularizado ainda no medievo). Esfera formada por várias disciplinas particulares, que, em comum, tinham a natureza como objeto de estudo. Cada disciplina dedicava-se à pesquisa e à compreensão de “leis” que diziam reger, sustentar e caracterizar estruturas peculiares da natureza iguais à luz, aos astros, à energia, às moléculas, aos organismos. Para cada uma dessas estruturas se constituiu uma Ciência especializada, dentre elas: Astronomia, Biologia, Física, Geologia, Medicina, Química.

A historiografia das Ciências Naturais alude que estas especializações ocorreram por várias razões. Mas uma se impôs: ante a enorme complexidade das estruturas da natureza, os pesquisadores, espelhados em Xenofonte (430 a.C – 355 a.C) e em Galileu, logo persuadiram-se da impossibilidade de um único indivíduo ou de uma única disciplina dominar tudo, ao mesmo tempo, de maneira conveniente e eficiente, com profundidade e trabalho bem-feito. Pelos meados do século XIX, em vista de numerosos debates e disputas em torno da normatização epistemológica das Ciências, promovidos, sobretudo, a partir da Filosofia, a esfera formada pelos citados campos disciplinares veio a se chamar **Ciências Naturais**.

Em todo caso, é importante sabermos que foram os agentes das Ciências Naturais os responsáveis pelo desenvolvimento da nova cultura de pesquisa, dedicada ao conhecimento das “leis” que as infindas estruturas da natureza anunciavam, investigadas mediante observação e experimento. Então, pela ótica desta nova cultura, uma disciplina autenticamente científica era aquela que teria por função gerar um “conhecimento objetivo”, cuja escrita expressasse por meio de demonstração teórica o mais exato ou próximo possível às “leis” (**características inerentes**) das estruturas inorgânicas e orgânicas que existem na realidade concreta. O meio mais adequado para essa tarefa seria a pesquisa experimental. Em 1865, na França, o médico e professor de Fisiologia, Claude Bernard (1813-1878), mediante a obra *Introdução ao Estudo da Medicina Experimental* (1898),¹⁵ tornou corrente o conceito de merecerem nomes de Ciência só as disciplinas cuja fonte do conhecimento assenta-se na pesquisa experimental.¹⁶

Assim, com o tempo, consumou-se o conceito de que o desenvolvimento da pesquisa experimental instituiu a Ciência moderna, exatamente por ter sido esta forma de pesquisa que distinguiu a Ciência em relação à Filosofia. Embora ambas se baseiem em estudos metódicos, apenas veio a ser considerada Ciência aquela disciplina que produz os seus estudos apoiados em evidências factuais, verificadas por pesquisa experimental realizada segundo um problema apoiado por referencial teórico, para assim validar ou refutar suposições propostas. Portanto, ao se analisar a historiografia da História das Ciências, é possível observar destaques os quais nos consentem inventariar características importantes, que particularizaram o campo das Ciências Naturais, dentre eles:

- 1) pesquisa experimental;
- 2) problema e sistema teórico de referências;
- 3) técnica de coleta e de análise;
- 4) aquisição de informações (dados, evidências);
- 5) aspiração de isenção no processo de conhecimento;
- 6) publicação e divulgação dos resultados da pesquisa;
- 7) fundação de associações científicas disciplinares;
- 8) criação de centros de ensino e pesquisa.

¹⁵ Confirmam: Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* (1898).

¹⁶ Experimental tornou-se expressão corrente no século XIX, no âmbito das Ciências Naturais, proveniente do campo da Medicina. Mas segundo Canguilhem (2012, p. 139), a expressão “medicina experimental” aparece no século XVII, precisamente em 1674, por meio de Malebrances, e em 1678, com o padre Mariotte.

4.1.1 Características particulares das Ciências Naturais

É importante ressaltar que as características anunciadas acima não procedem de uma normatização discricionária. Ao contrário, conforme já apontado, elas foram constatadas com base em uma análise de historiografia da História das Ciências Naturais. Analisaremos, então, ainda que sumariamente, essas características.

1. Pesquisa Experimental. É a principal base de abordagem dos fenômenos e parte decisiva da realização e persuasão científica. A pesquisa experimental ocorre pela observação, assente em experimentos controlados, segundo um problema. A observação, neste caso, não designa atitude passiva, meramente receptiva, mas sim, ativa, mediante um olhar norteado e um problema elaborado e apoiado em um referencial teórico atento aos detalhes da rede de indícios. A observação é uma interpretação: é integrar certa visão sobre o fenômeno, fundada em uma conjugação de indícios concretos, com conceitos teóricos referenciais (FOUREZ, 1995). É assim que o pesquisador observa um fenômeno enquanto se apresenta espontaneamente no ambiente natural ou então em um ambiente artificial organizado por ele, como em um laboratório, por exemplo.

Mas quando não há possibilidade de observar e confirmar indícios de forma direta ou espontânea, o pesquisador provoca a manifestação desses indícios por meio de experimentos. Estes podem ser realizados mediante a aplicação de reagentes, estimulações, modelos matemáticos, testes etc. Em resumo, o experimento designa uma observação controlada, por isso ter surgido a clássica noção de “autoridade científica”: o experimento é o lastro principal de legitimidade da demonstração científica. Mas há distinção entre experimento e experiência, e entre experimental e empírico: experiência e empírico seriam resultantes da vivência sensitiva de um indivíduo no exercício dos afazeres cotidiano, profissional, acadêmico, científico etc.; o experimento e experimental seriam provocados por procedimentos regidos espontaneamente ou segundo um problema de pesquisa, previamente elaborado, e assente em um referencial teórico.

2. Problema e Sistema Teórico de Referências. O experimento tem por característica o fato de as evidências não se manifestarem por si mesmas. Antes são definidas no momento em que são interrogadas por um problema de pesquisa à luz de uma teoria, ou seja, por mentes treinadas em uma disciplina. O problema é, na verdade, uma unidade conceitual prévia, formada por perguntas e suposições. Elas têm por base um modelo teórico. Este se trata de uma linha, um estilo de pensamento expresso por meio de noções conceituais, desenvolvidas por um coletivo de autores, congregados em um campo disciplinar, cujos agentes se organizam

para se inteirar e aprofundar seus conhecimentos acerca das evidências que envolvem o objeto de interesse, para fundamentar e gerar novas perguntas, nortear as atividades de observação e experimento.

Portanto, o sistema teórico de referências indica um determinado estado do conhecimento de um campo disciplinar sobre um determinado tema, formado socialmente na base da interação com outras disciplinas. Por essa razão, um sistema de referências (um referencial teórico) funciona enquanto portador do desenvolvimento histórico das áreas de estudo que compõem as disciplinas, com seus estilos específicos de pensamento. Nesta perspectiva, o referencial é um tipo de lente-óptica, por meio da qual o pesquisador filtra a percepção das estruturas da realidade e interroga as evidências que ela expressa. Entretanto, para levar a cabo a pesquisa, necessita-se igualmente de técnicas de coleta e análise de dados.

3. Técnica de Coleta e de Análise. Igual a toda prática, a pesquisa também demanda procedimentos técnicos para se realizar. Estes se efetivam por intermédio de instrumentos. Pela historiografia das Ciências da Natureza é possível verificar pelo menos três modalidades, que serão aqui apenas descritas, a saber: 1) instrumentos de coleta: agulhas, bisturis, estiletos, questionários, lápis, pinças, pincéis, tesouras e outras variedades; 2) instrumentos de observação: lupa (visão aumentada), microscópio (ver pequeno), oftalmoscópio (ouvir de perto), telescópio (ver longe) e outros; 3) instrumentos de experimento: aparelhos de testes, compassos, cronômetros, escalas optométricas, métricas, questionários, reagentes químicos, sonômetros etc. A base e a existência dos instrumentos mencionados existem em função da coleta de informações (dados, evidências).

4. Aquisição de Informações. O pesquisador vê-se com a necessidade de se inserir no campo, fazer viagens para coleta de dados da pesquisa, que podem ser espécimes da fauna e flora, itens mineralógicos, fragmentos geológicos, elementos químicos, e, de igual modo, lugares adequados para observação de astros etc. Para fazer a coleta, o pesquisador também carece dominar o conhecimento de taxonomia (identificação e classificação), para realizar a coleta com sentido e propósito, e também para saber lidar com o previsto (o seletivo) e o imprevisto (variações e novidades). Feita a coleta, verifica-se que o trabalho seguinte é a organização dos dados (indícios), por meio de meticuloso registro taxonômico (descrição e classificação), e deixá-los catalogados, visando tanto o processo de análise e interpretação quanto à construção e organização de arquivos. Nota-se que esta exigência da pesquisa nas Ciências Naturais originou as expedições científicas a diversas regiões do mundo – custeadas por governos e corporações, patrocinadas por mecenas ou dotações de instituições diversas.

5. **Aspiração de Isenção no Processo de Conhecimento.** Acreditava-se que para se conseguir a isenção, presumia-se duas posturas: 1) controle de interferências subjetivas, dentre elas, emoções, sentimentos passionais e ideológicos, tanto na consecução da pesquisa quanto na conclusão do relatório final; 2) a busca da “verdade”, mediante demonstração teórica embasada em observação ou em experimentos, em uma forma mais próxima possível das “leis intrínsecas” ao fenômeno investigado. Acreditava-se que estes planos da isenção se obtinham por dois meios: descrição e explicação das características da estrutura e funcionamento (as leis) do objeto (problema), na forma em que ele se apresenta na realidade. Por exemplo: ao se estudar um dado besouro exótico, o pesquisador só será isento se focar apenas em classificar e descrever (taxonomia) a estrutura orgânica (anatomia) e a função dos órgãos (fisiologia), e, pela análise comparativa, explicar a função do besouro na natureza, e não ao contrário, criticar (valorar) ou desejar (idealizar) que a constituição e função do inseto devam ser diferentes.

No campo da Filosofia das Ciências, esta aspiração de isenção foi nomeada de “objetividade do conhecimento”, tornada pelo crivo positivista análoga a uma norma régia da ciência ou o principal critério de cientificidade, a condição precípua para uma disciplina ser reconhecida com estatuto de Ciência. Essa norma continua valorizada, embora se saiba hoje que ela não existe.

6. **Publicação e Divulgação dos Resultados da Pesquisa.** Para um estudo científico se tornar realmente plasmado, difundiu-se a ideia de o pesquisador se fazer um propagandista e divulgador de seu trabalho e campo disciplinar. A esse respeito, observa-se que desde o século XVII, tornou-se comum os cientistas comporem os resultados de suas pesquisas em ensaios e tratados: estes publicados em formato de livro, aqueles publicados como artigos, em uma revista especializada. O tratado designa um texto no qual o autor se serve para expor com mais detalhes e rigor linguístico os vários assuntos a respeito do objeto de seu interesse, no âmbito da Ciência a que pertence; é endereçado aos pares e a outros especialistas. Pelo século XIX, também foram propagados os manuais e os livros de divulgação científica: estes para aos leitores interessados e curiosos; aqueles ao ensino, nos quais o autor sintetiza conceitos e práticas tanto suas quanto de outros eruditos, em um texto didático para professores e alunos de uma disciplina.

A revista especializada é a mídia periódica, com propósito de difundir os resultados de pesquisas, principalmente para os pares e outros especialistas. Desde quando foram criadas, as revistas exibem um ritual padrão: o editor recebe os artigos e os encaminha aos especialistas da área para avaliar e emitir um parecer: o rito é denominado “revisão por pares” (BYNUM, 2015, p. 102). Do século XVII em diante, incontáveis revistas foram criadas: a britânica *The Royal Society of London* (1660), a francesa *Académie des Sciences* (1666), a escocesa *Royal*

Society of Edinburgh (1783), a estadunidense *Transactions of the American Philosophical Society* (1771), a germânica *Journal für die Reine und Angewandte Mathematik* (1826), e pela segunda metade do século XIX, a britânica *Nature* (1869) e a norte-americana *Science* (1880), ambas de caráter interdisciplinar, tornaram-se as mais respeitáveis publicações científicas do mundo.

7. Criação de Associações Científicas Disciplinares.¹⁷ Tornou-se corrente aos cientistas de cada campo constituir sua própria associação. A principal finalidade é consolidar o campo disciplinar, mediante estratégias específicas de tipo gerencial, epistemológica, comunicativa e política: a gerencial diz respeito à organização da disciplina, segundo regras que permitam o convívio, a permuta de ideias e os resultados das pesquisas entre os pares. Por seu lado, a estratégia epistemológica volta-se à padronização linguística da disciplina, por meio de normas conceituais referentes à relação entre o *sujeito* e o *objeto* da disciplina e, sobretudo, às interações entre os sujeitos a propósito do objeto e das formas de pesquisa e de abordagens dos temas. A estratégia comunicativa refere-se à promoção das pesquisas por meio de congressos, livros, revistas e outras mídias. Já a estratégia política inclui as lutas em torno da demarcação do campo e da profissão contra as interferências externas. Nos séculos XVII e XVIII, no âmbito das Ciências Naturais, a maioria das *associações científicas disciplinares* era de tipo generalista, a exemplo da Academia Francesa (1635) e da Royal Society de Londres (1660). Mas do século XIX em diante, foram ampliadas sociedades específicas, nomeadas de Sociedade de Medicina, Sociedade de Física, Sociedade de Química etc. A subsistência de uma associação comumente é custeada por recursos oriundos das taxas de seus membros, da venda dos periódicos e de dotações de entidades filantrópicas.

8. Criação de Núcleos de Ensino e Pesquisa. Desde o século XVII, agentes de diversas disciplinas em franco crescimento, pela prática da pesquisa teórica e experimental, passaram a depender do apoio de universidades e mecenas, no sentido de subvencionar ora cátedras, ora núcleos de ensino e pesquisa, por meio de disciplinas curriculares, seminários,

¹⁷ As associações científicas se apresentam por vários tipos, como mostram muitos estudos a respeito. Para esta pesquisa, porém, optamos por um estudo de sociólogos portugueses (DELICADO, REGO, JUNQUEIRA, 2014), baseado em dados empíricos e coadjuvado por revisão de literatura, cujos resultados identificam três tipos de associações científicas: disciplinares, profissionais e de divulgação. As **associações científicas disciplinares** são compostas e regidas por pesquisadores de/e para pesquisadores de uma disciplina, para desenvolver a pesquisa, o ensino e a disciplina como campo. As **associações de profissionais científicos** são também compostas e regidas por agentes de um campo disciplinar para representar e garantir a profissão do ponto de vista profissional, social, ético, político, jurídico, como meio de defesa dos direitos e dos interesses de seus agentes. As **associações de divulgação científica** são abertas, ou seja, compostas por membros que apoiam, divulgam e disseminam o conhecimento científico de um campo; entre os seus membros, podem se encontrar estudantes, cientistas, agentes políticos, bem como instituições governamentais, organizações locais ou internacionais – a UNESCO é um exemplo. Porém, nesse quadro, julga-se que a base forte das ciências são as associações científicas disciplinares.

cursos, laboratórios, institutos. Esses agentes tinham por principal motivação assegurar a disciplina, mediante a formação de novos quadros. Nota-se que os núcleos de ensino e pesquisa se expressam predominantemente em duas configurações institucionais: 1) independentes – com dotações privadas ou governamentais; 2) vinculadas – submetidas à estrutura de instituições acadêmicas públicas ou particulares. Esta configuração era antes existente só em alguns nichos.

Com o tempo, em alguns centros europeus (na França, com a Escola Politécnica, criada em 1795, e a Escola Normal Superior, fundada em 1794; já na Inglaterra, os laboratórios particulares e a Instituição Real, ambos criados em 1799), virou norma, com a criação da Universidade de Berlim (1806-1810), tornada modelo da maioria das universidades alemãs (HOBBSAWM, 2017): modelo caracterizado pela estrutura acadêmica centrada na relação ensino e pesquisa, com a identificação entre o professor e o pesquisador, ou seja: o professor deveria praticar experimentos no exercício de sua cátedra. Por esse motivo, as universidades alemãs revolucionaram o ensino das Ciências em faculdades e departamentos estruturados com institutos, bibliotecas, laboratórios equipados, atraindo, desse modo, estudantes e observadores de vários cantos do mundo, transformando esses locais não somente nos mais respeitados entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, mas também em modelos, cujos padrões as instituições acadêmicas em todo o mundo procuravam reproduzir nas condições em que podiam (RINGER, 2000).

Desde então, a dinâmica de transformação de uma mera disciplina acadêmica em uma ciência e seu perpetuamento como tal passou a ter, dentre suas condições principais, a criação, a institucionalização e manutenção de núcleos de ensino e pesquisa. De todo modo, esses espaços foram eleitos os meios formais de os agentes e suas disciplinas se servirem para adquirir fórum institucional com estrutura acadêmica, aporte financeiro e possibilidades de fazer não somente pesquisas nem formar novos quadros, mas também movidos pela crença de conseguirem legitimação social e reconhecimento público, acreditando fazer suas ciências perpetuarem e progredirem com maior segurança.

Em síntese. Este rol de características exposto acima expressa a particularidade da cultura epistemológica e organizacional suscitada das práticas concretizadas pelos agentes das Ciências Naturais. Em vista de esta cultura ter surgido antes mesmo das Ciências Humanas e, por conseguinte, tornado-se referência, tendo em vista que, por meio dela, disseminou-se o conceito de Ciência pelas classes sociais, instituições e movimentos sociais, nota-se ser ela que faz surtir efeitos sobre os catedráticos das áreas de Letras (Filosofia, Geografia, História, Gramática, Moral, Economia, Línguas Antigas, Línguas Modernas), as quais abordavam estruturas humano-sociais, por meio de subáreas temáticas e abordagens bem específicas,

dentre elas, a Filologia, a Filosofia Mental, a Filosofia Moral, a Pedagogia, a Psicologia, a Antropologia, a Psicofísica e outras. Em geral, o campo a agregar todas essas disciplinas da área de Letras era a Filosofia.

Deste modo, quando parte dos docentes da Filosofia foi impelida a se engajar nos movimentos, com o objetivo de transformar as subáreas em disciplinas independentes, parecia não existir outra escolha, senão tomar a cultura epistemológica e organizacional gerada pelas Ciências Naturais enquanto base de apoio para, dessa forma, se pensar em um modelo epistemológico e organizativo próprio. Porém, em vista de os objetos humano-sociais exibirem características específicas distintas dos fenômenos físico-naturais, o processo se notou marcado por inúmeras dúvidas, dificuldades e muitas controvérsias.

Foi nesse contexto que no século XVIII, iniciou-se a formação de outra esfera do conhecimento, mediante uma variedade de disciplinas com seus objetos, suas pesquisas e noções correlatas de método e epistemologia, erguidos nas bases de observação, experimento, introspecção e análise de dados primários etc. Na passagem do século XIX ao século XX, esta esfera já era nomeada de *Ciências Humanas* (no âmbito da cultura francesa) e *Ciências Sociais* (na cultura britânica). Entretanto, para todos os efeitos, optamos pela forma *Ciências Humanas*, por ela representar as disciplinas autodeterminadas do saber, dizendo respeito ao homem, às suas experiências e aos produtos destas experiências.

4.2 As Ciências Humanas

Conforme já mencionado, pelo transcurso do século XIX, a cultura epistemológica e organizativa das Ciências Naturais foi avaliada a deflagradora da revolução científica que dividiu a história do saber entre ciência moderna e ciência antiga.

Por essa altura, a prática da pesquisa de base observacional e experimental havia se consolidado em regra básica na Astronomia, Biologia, Eletromecânica, Engenharia, Física, Geologia, Medicina, Química. Nesses campos, os resultados se tornaram tão expressivos, que pesquisadores influentes se habituaram a defender a existência de uma única alternativa para uma disciplina tornar-se uma ciência: fundamentar suas atividades de pesquisas na observação e no experimento. Esse juízo repercutiu nas universidades, institutos e escolas superiores, retinindo sobre a área de Letras, tendo as cátedras e departamentos de Filosofia seu principal campo.

O campo da Filosofia abrangia predominantemente a Lógica, Metafísica, História da Filosofia, Moral, Psicologia, Antropologia, Linguística, Sociologia, Política. É relevante frisar

isso, pois por dentro das cátedras e dos departamentos de Filosofia surgiram as disciplinas das Ciências Humanas. O local de surgimento dessas disciplinas é o espaço acadêmico. Exceção à regra é a Psicanálise e a Psiquiatria, cujo local provém das práticas clínicas e ambulatoriais relativas aos problemas psíquicos dos pacientes.

Contudo, desde o início, as disciplinas humanas são marcadas por apresentarem fronteiras epistemológicas e estatutos organizativos incertos, em virtude do inter cruzamento de pontos comuns de encontro, entorno de seu objeto central: o homem, abordado por suas dimensões biológica, social e psíquica. Mesmo assim, conforme o filósofo brasileiro Hilton Japiassu (1934-2015), cada disciplina impõe-se com seu objeto definido (JAPIASSU, 2012), após um processo de demarcação e construção, baseado em lutas epistemológicas e políticas. Esse fato é visível, ao se analisar as histórias particulares dessas disciplinas em uma perspectiva comparada. Mas nosso esforço não é esse, e sim, saber os processos que fizeram irromper essa esfera do conhecimento. Para isso, optamos por focar um rol de disciplinas que, com o tempo, se tornou fundamento da Pedagogia, a saber: Economia, História, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Psicanálise.

Economia. Por dentro da cadeira de Filosofia, desenvolveu-se a subárea Filosofia Moral. Em certos departamentos de Filosofia de determinadas universidades, esta subárea foi transformada em uma cadeira exclusiva. Isso ocorreu na Universidade de Glasgow, Escócia. Nesta universidade, por exemplo, entre 1752 a 1764, a cadeira de Filosofia Moral foi ocupada e regida pelo professor Adam Smith (1723-1790). A disciplina abrangia vários temas, dentre eles, o amor, a consciência, os deveres cívicos, a justiça, moral, religião, virtude (BENJAMIN, 2009). Smith tratou estes temas por meio de uma abordagem particular, cuja consequência foi o surgimento da Economia. Isso sucedeu quando Smith aprofundou com exemplos históricos e casos práticos extraídos da vida econômica uma variedade de temas alusivos aos valores morais dos indivíduos. Baseado nessa abordagem, em 1776, Smith sintetizou e publicou *Uma Investigação sobre a Natureza e a Causa da Riqueza das Nações*, obra apoiada largamente em fontes bibliográficas e procedimentos observacionais referentes à indústria, ao comércio, ao mercado, à política e ao Estado.

Conforme a historiografia da área, com essa obra, ainda que de modo rudimentar, irrompeu a Economia, enquanto disciplina acadêmica. Disciplina que, pela altura do século XIX, adquiriu novo patamar de desenvolvimento, com o uso de modelos matemáticos e estatísticos, para estudar fenômenos nos âmbitos da micro e da macroeconomia, por meio do francês Léon Walras (1834-1910), do austríaco Carl Mengel (1840-1921) e do inglês Stanley Jevons, cujas bases doutrinárias da disciplina receberiam o nome de Economia Neoclássica,

considerada a base de ignição do processo pelo qual brotou a linha dominante do campo da Economia, cujos domínios emanam a maioria dos ganhadores do Prêmio Nobel.

História. Também por meio da cadeira de Filosofia desenvolveu-se por meados do século XIX a Filologia, disciplina do estudo das línguas e da exegese de documentos escritos. Veio a ser disciplina importante no âmbito da História, em virtude de possibilitar ao pesquisador se aplicar na análise, crítica, reconstrução e interpretação de documentos escritos. Foi precisamente mediado por uma Filologia reflexiva, que o prussiano Leopold von Ranke (1795-1886), professor de Literatura Clássica na Universidade de Berlim, convenceu-se da necessidade de aplicar a atividade da pesquisa observacional no âmbito da História (FUNARI, 2015). Essa aplicação concretizou-se quando Ranke, entre 1827 a 1831, inseriu-se no campo de pesquisa, ao viajar pela Europa, instigado pelo desígnio de identificar e conseguir acesso a dados de fontes primárias em arquivos, bibliotecas e museus, por vários centros: Bruxelas, Londres, Paris, Roma, Veneza, Viena (MARTINS; CALDAS, 2013).

A inserção concreta de Ranke no campo de pesquisa expressava a noção extraída das Ciências Naturais, em que um dos principais requisitos de uma Ciência moderna é a pesquisa observacional feita mediante contato empírico com as fontes. Então, predominou o entendimento de que para a História tornar-se uma Ciência moderna, ela carecia assumir a prática da observação factual das fontes, a qual exigia a inserção no campo, para se distinguir tanto dos historiadores retóricos (que escreviam história indiretamente, ou seja, apenas a partir de outras histórias), dos cronistas ruidosos e parciais (que só escreviam relatos movidos por discursos emotivos e opinativos) e dos exegetas filólogos (que faziam história baseados predominantemente em uma exegese imanente do texto, sem levar em conta o processo e contexto sociocultural em que ele foi produzido). Assim, Ranke percebeu que a História enquanto ciência seria o efeito da união entre *inserção* no campo de pesquisa, *verificação* empírica das fontes onde elas se encontram e a *isenção* subjetiva nas análises, e que, baseado nestas afirmações, o historiador pudesse escrever uma narrativa que exclusivamente representasse “os eventos tais como eles realmente ocorreram”.

De todo modo, para além dessa primitiva pretensão de isenção ou objetividade (a narrativa histórica igual exposição fidedigna do evento ocorrido), apaixonadamente almejada por Ranke (1986), o que deve ser destacado é que o contato direto com as fontes, por meio de viagens e acessos aos arquivos e aos relatos de pessoas, tornou-se marca da História moderna (MARTINS; CALDAS, 2013), História ampliada por historiadores que revolucionaram a disciplina, dentre eles, o belga Henri Pirenne (1862-1935), o holandês Johan Huizinga (1872-1945), os franceses Lucien Febvre (1878-1956), Marc Bloch (1886-1944), Fernand Braudel

(1902-1985) e o britânico Edward Thompson (1924-1993). A partir desse momento, formou-se a noção de que o essencial na História não é pesquisar, resgatar e descrever um acontecimento, mas identificar evidências e formular um problema de pesquisa para reconstituir e compreender um processo histórico ou uma estrutura humana-social no espaço-tempo (BARRADAS, 1971; THOMPSON, 1981).

Psicologia. O campo da Filosofia igualmente foi decisivo para o nascimento da Psicologia enquanto Ciência. O primeiro passo na direção sobreveio depois de 1875. Neste ano, o alemão Wilhelm Wundt (1832-1920), médico e especialista em Fisiologia, assumia a cátedra de Filosofia na Universidade de Leipzig. A missão informada pelo governo seria a de ele realizar estudos de Psicologia experimental para os conhecimentos nesta área serem colocados à disposição das escolas de formação de professores. Na cadeira de Filosofia que assumiu, ele implantou então novidades ao estudo dos “fatos da consciência” (ou faculdades intelectuais, ou funções mentais).¹⁸ O segundo passo por dentro da cátedra de Filosofia foi a introdução da Psicofísica. Para fomentar a área, Wundt pôs-se a realizar algumas iniciativas: aplicação de disciplinas médicas (a Anatomia e a Fisiologia); uso das noções de “normal” e “patológico”; adoção prática da pesquisa experimental que aprendera na Medicina; criação de um laboratório e do Instituto Experimental de Psicologia, abertos em 1879 (BENJAMIN, 2009; CABRAL; OLIVEIRA, 1972).

Nesse renovado ambiente de ensino e pesquisa, no âmbito da cátedra de Filosofia, Wundt aprimoraria enfoques da *Psicologia experimental* e também da *Psicologia dos povos*. A Psicologia experimental designava uma abordagem laboratorial da mente humana, com teor mais fisiológico e centrado no indivíduo. A tarefa era investigar, mediante experimentos, as faculdades intelectuais elementares (que são de origem orgânica), notadamente a sensação, a ação reflexa e a associação simples (mais tarde, essas faculdades são renomeadas de funções mentais elementares).

Por sua vez, a Psicologia dos povos consistia em uma abordagem cultural das faculdades intelectuais.¹⁹ A meta seria investigar por observação indireta as faculdades

¹⁸ Desde o início do século XIX, o tema das “faculdades intelectuais”, também chamadas “funções da mente”, compunha a unidade da “educação intelectual”, pertencente ao programa da disciplina de Pedagogia, ministrada nas escolas de formação de mestres-primários, para ensinar crianças dos 7 aos 14 anos de idade. As faculdades intelectuais, iguais à percepção, atenção, ao raciocínio, à memória, imaginação. Havia o entendimento de que o mestre-primário necessitava conhecer melhor a natureza destas faculdades intelectuais operadas pela criança, posto que esta as operava enquanto condição imperiosa, para aprender as lições e praticar as atividades escolares.

¹⁹ Na falta de melhor termo, a palavra alemã *die Volkerpsychologie* costuma ser traduzida segundo o olhar que uma disciplina lança sobre ela. Por exemplo, a Antropologia a traduz pelo termo Psicologia cultural, enquanto a Sociologia por Psicologia social. Porém, a par dessas preferências, aqui inclinamo-nos pela expressão “psicologia dos povos”.

intelectuais superiores, mormente a percepção, a atenção, a imaginação, o raciocínio lógico, faculdades estas geradas pela influência de produtos da cultura feito a linguagem, o hábito, as regras morais, os mitos, a religião, a arte. De acordo com Wundt, as faculdades intelectuais superiores (renomeadas depois de funções mentais superiores) não poderiam ser estudadas pela pesquisa experimental, com uso de experimentos laboratoriais ou clínicos, mas somente via observação do meio sociocultural vivenciado pelos indivíduos (BENJAMIN, 2009). Porém, Wundt acreditava que a integração da Psicologia experimental com a Psicologia dos povos continha a possibilidade de uma real compreensão do psiquismo humano (BENJAMIN, 2009; CABRAL; OLIVEIRA, 1972; KUPER, 1978).

Entretanto, muitos ex-alunos de Wundt não abraçaram este projeto de integração entre as duas referidas abordagens. Antes, isolaram-nas. Fato que, curiosamente, fez suscitar resultados diferentes. Nos EUA, ampla parte de professores e alunos, os quais na Alemanha estudou ou estagiou no laboratório de Wundt, ao retornar, fundou laboratórios de Psicologia experimental isolada da Psicologia dos povos, a exemplo de Stanley Hall (1846-1924), Harry Wolfe (1858-1918), James Cattell (1860-1944); estes e gerações posteriores desenvolveram a Psicologia experimental com ênfase exatamente nas funções mentais superiores.

Tais agentes são considerados os grandes responsáveis pela consolidação da Psicologia enquanto ciência destacada da *Filosofia* e, sobretudo, da *Psicologia vulgar*, esta, com a fonte de seus métodos e conhecimentos baseados em crenças místicas e postulados empíricos emanados da frenologia (estudo do caráter a partir da configuração do crânio), da fisiognomia (estudo dos traços da personalidade e habilidades, com base nos contornos e características das faces das pessoas), do mesmerismo (emprego da hipnose para estimular modificações no comportamento) e de muitas outras práticas populares de motivação e ajuda psíquica (BENJAMIN, 2009).

Ainda pelo finzinho do século XIX e metade do século XX, focada nas funções mentais superiores, a Psicologia experimental expandiu-se, a partir do Movimento do Estudo da Criança. Movimento impelido pela defesa da necessidade de se estudar cientificamente a criança, iniciou-se nos EUA, por meio de Stanley Hall (BENJAMIN, 2009). Do movimento surgiu, de um lado, uma nova disciplina subordinada à Psicologia, denominada de *Pedologia*, e, de outro lado, fortaleceu a *Psicologia da Infância* em várias regiões do mundo, sobretudo na França, por meio dos médicos Alfred Binet (1857-1911) e Henri Wallon (1879-1962); na Suíça, pelo médico neurologista Édouard Claparède (1873-1940) e do biólogo Jean Piaget (1896-1980); na Rússia, pelo jurista e crítico literário Lev Vigotski (1896-1934); em Portugal, pelo

jurista e cientista social Faria de Vasconcelos (1880-1939); e no Brasil, pelo médico Manoel Bomfim (1868-1932) e o normalista Lourenço Filho (1897-1970).²⁰

Porém, pelo fim da década de 1930, o disputado campo de estudos da criança pela Psicologia, Pediatria e Pedagogia levou a Pedologia malograr e desaparecer no cenário. De todo modo, importantes aspectos das *faculdades intelectuais superiores (funções mentais superiores)* na infância foram estudados por pesquisa experimental, sobretudo a atenção, a emoção, a imaginação, a memória, o pensamento lógico e outros, cujos resultados deram à Psicologia status de principal disciplina a desenvolver estudos de interesse para a educação da criança.

Antropologia. Outros ex-alunos de Wundt consagraram-se mais à abordagem da Psicologia dos povos, a exemplo, o escocês James Frazer (1832-1917), o alemão Franz Boas (1858-1942) e o polonês Bronislaw Malinowski (1884-1942). Estes dois, após estudos com Wundt no seu laboratório de experimentos, dedicaram-se à pesquisa observacional enquanto prática mais adequada à abordagem da *Psicologia dos Povos*. Assim, desenvolveram uma pesquisa observacional de tipo participante, por meio da inserção na cultura viva de povos originários (primitivos), cuja experiência revolucionou a Antropologia. Antes, predominavam dois tipos de Antropologia: **1)** a Antropologia física, repousada em uma abordagem biológica da espécie, com ênfase na Fisiologia, Anatomia e Antropometria (coleção, classificação e medida de crânios); **2)** a Antropologia de gabinete, feita mediante reflexões antropológicas, com base em dados da cultura de povos originários; dados colhidos por missionários, funcionários da administração colonial, viajantes ou de estudiosos que obtinham as informações de informantes nativos, nas dependências da residência de um gerente colonial. Por exemplo, obras iguais *Totem e Tabu*, 1913, do psicanalista austríaco Sigmund Freud, e *Formas Elementares da Vida Religiosa*, 1912, do sociólogo francês Émile Durkheim, tiveram por base dados colhidos nessas condições (MAGNANI, 2015). Em tal contexto, a ação de saída do laboratório ou do gabinete para a vivência participante com os membros da cultura de povos que se pesquisava foi o fator mais importante a tornar a Antropologia uma Ciência moderna, separada da Filosofia e das abordagens racistas e higienistas.

Sociologia. De igual modo, pelos idos da segunda metade do século XIX, o jovem francês Émile Durkheim (1858-1917), depois de formado pela Escola Normal Superior, e em 1882, ser aprovado no exame de Agregação em Filosofia, iniciou jornada de docente. Até que,

²⁰ Se fôssemos nomear uma lista, poderíamos constatar um grande rol de nomes de pessoas pelo mundo envolvidas no Movimento do Estudo da Criança. Porém, optamos por marcar apenas aqueles nomes mais representativos.

em 1885, ele foi contemplado pelo programa governamental de bolsas de estudo concedidas a estudantes-professores, para complementar a formação inicial, mediante estudo de um ano no exterior. Ele, então, viajou para a Alemanha, estudou em Berlim e Leipzig (CUIN; GRESLE, 1994; LEPENIES, 1996). Nesse período, segundo diz o próprio Durkheim (2016), o que mais empolgou Durkheim foi o que ele aprendeu no laboratório de Wundt – em especial, a dinâmica relação das regras morais com os “fatos da mente”, tratados pela *Psicologia experimental*, e os “fatos da cultura”, analisados pela *Psicologia dos povos*. De retorno à França, percebeu poder aplicar o que havia aprendido com essas duas abordagens, sobretudo com a *Psicologia dos povos*, no seu projeto coletivo voltado para emancipar a Sociologia do campo da Filosofia e torná-la uma ciência com “método” próprio.²¹

Com efeito, procurando forjar esse método para a Sociologia, Durkheim postulou que esta deveria ter os “fatos sociais” e suas influências sobre os indivíduos e a sociedade por seus principais objetos. Em síntese: a Sociologia seria a Ciência geral do social (CUIN; GRESLE, 1994). Foi dessa maneira que na França, dentre os principais grupos concorrentes em torno do projeto da Sociologia, um liderado pelo engenheiro de minas Frédéric Le Play (1806-1882), outro pelo servidor público e professor René Worms (1869-1926), um terceiro inspirado pelo juiz Gabriel Tarde (1843-1904) – somente para citar alguns –, foi o grupo integrado na revista de Sociologia *L'Année sociologique*, alinhado às elementares propostas metodológicas de Durkheim, que obteve o sucesso final. Sucesso que ressoou em projetos recorrentes em outros países, a exemplo da Alemanha, pelas iniciativas de Ferdinand Tönnies (1855-1936), Georg Simel (1858-1918) e Max Weber (1864-1920), e nos EUA, pela iniciativa de William Sumner (1840-1910), Charles Cooley (1864-1929) e George Mead (1863-1932) –

²¹ Nessa época, na França, nada caracterizava melhor a euforia científica, no âmbito da Sociologia, que a obsessão por questões do método – isso em virtude da mentalidade dominante de que o método era a chave para fundar uma ciência. Por esse motivo, diz-nos Lepenies (1996, p. 55) que “todos os principiantes nas diversas áreas deveriam primeiramente recorrer a tratados de metodologia que, com sua aridez e sisudez, imitavam com sucesso o estilo pedante dos manuais alemães”. Foi nesse clima que Émile Durkheim escreveu, em 1895, suas *Regras do Método Sociológico* (1978), obra fortemente de caráter filosófico, com a finalidade de introduzir estudantes normalistas e agregados em Filosofia na Sociologia que ele estava desenvolvendo, ainda de forma predominantemente apoiada em axiomas metafísicos (LEPENIES, 1996). A partir desse momento, em grande parte dos cursos das Ciências Humanas, disseminou-se a ideia de o núcleo central de uma ciência ser o “método”. Fato este tornado uma obsessão entre os filósofos, a ponto de se gerar exacerbada valorização mais do ensino e discussões filosóficas sobre o método, do que a aprendizagem mesma da prática da pesquisa e a apresentação de seus resultados em uma perspectiva realmente científica. Foi nessa base que em muitos cursos de Ciências Humanas, os manuais de metodologia passaram, em sua maioria, a ser escritos por filósofos e não por autores experientes na pesquisa assentada em observações e experimentos, com resultados conhecidos no campo ao qual pertencem. Esse fato expressa duas coisas: 1) não há uma fórmula universal a se seguir sempre igual a um receituário esquemático; 2) o estudo histórico de como um cientista desenvolveu sua pesquisa é mais eficiente e ensina mais sobre “o real processo científico do que qualquer manual de metodologia científica”. (MARTINS, 2006, p. XIX). Isso não quer dizer que o método não seja necessário. Mas ele somente não é parâmetro único para definir o que seja pesquisa nem o que seja ciência. Porém, na época de Durkheim e ainda hoje, muitos se apegam a essa crença.

e outros nomes na Bélgica, Inglaterra, Itália, Rússia (CUIN; GRESLE, 1994; LALLEMENT, 2008). Exatamente a partir destes lugares, em especial nos EUA, pelo transcorrer do século XX, a Sociologia, inspirada na Antropologia e na Psicanálise, inovou a *pesquisa observacional*, ao desenvolver modalidades especiais de pesquisa de campo enfatizadas na microssociologia, dentre elas, estudo de caso, história de vida, pesquisa etnográfica, pesquisa participante, pesquisa-ação, fazendo a Sociologia se expandir e se tornar referência para outros campos, mediante uso reprocessado dessas modalidades de pesquisa.

Em resumo: ao se mover do mundo para o laboratório, a Psicologia separou-se da Filosofia, por intermédio de contributos provenientes da Medicina, em especial, da Fisiologia, da Neurologia e da pesquisa experimental, enquanto a Antropologia fez o movimento oposto. Ou seja, ela se moveu do laboratório para o mundo, inserindo-se na cultura dos povos, por meio da observação participante (BRANDÃO, 2002). Ao passo que a Sociologia conseguiu se apartar da Filosofia, ao assumir a pesquisa de verificação (adaptada da Psicologia que aprendera da Medicina), com base na observação, comparação e estatística, para estudar relações entre fatos sociais, sociedade e indivíduo. Pode-se dizer que essas disciplinas têm no meio acadêmico o seu local de nascimento e subsistência, em uma forma estreitamente próxima do Estado.

Com efeito, indícios sugerem que o processo de transformação dessas disciplinas em ciências independentes deu-se pela preocupação de adaptação da pesquisa de verificação originariamente desenvolvida nos interstícios da Medicina.²² Mas nessa história, existe um caso destoante: a Psicanálise. Esta também surgiu das fendas da Medicina, mas não nos moldes da pesquisa experimental que a Medicina desenvolveu.

Psicanálise. A disciplina irrompeu e se apartou da Psiquiatria clínica, no final do século XIX, a partir de pesquisas realizadas pelo médico alemão Sigmund Freud (1856-1939). Pesquisas o levaram a descobrir e desvendar uma evidência essencial da estrutura do comportamento humano, qual seja: a consciência não é a forma única da vida psíquica, ela coexiste com o inconsciente.

Mas quando esta descoberta se expandia com notoriedade, no início do século XX, por meio da força de Freud e de Alfred Adler (1870-1937), Carl Jung (1875-1961) e Karen Horney (1885-1952), agentes do campo disciplinar da Psicologia ficaram receosos e céticos, por um momento. Depois, perplexos, ao perceberem um fato: ali havia uma teoria que

²² Um meio de aferir tal assertiva é verificar na História das Ciências o lugar de formação dos agentes de diversos campos, que desenvolveram a prática da pesquisa de verificação, seja esta de base observacional, experimental ou de análise. E, assim, não é difícil perceber que a grande maioria provém da Medicina, precisamente porque fora ela a primeira a desenvolver de forma mais organizada essa experiência de pesquisa.

descobriria nos fenômenos psíquicos novos conteúdos, cujo conhecimento jamais podia ser verificado por meio de pesquisa experimental, mas somente pelo método clínico de o analista escutar a fala do paciente, sem restrições nem censura, sobretudo o que lhe acudia à mente.

Essa prática de pesquisa nomeada por Freud (2012; 1996) de *Psicanálise* tornou possível descobrir que o pensamento e a ação das pessoas são majoritariamente regidos por forças do inconsciente, cujas expressões importantes, os transtornos psicológicos, dentre eles, neuroses e histerias, remontam às impressões, em grande parte, calcadas na infância. Contudo, para a Psicologia da época, ao deixar de usar a pesquisa experimental e se basear apenas em relatos orais da experiência, para sondar o inconsciente que repercute no comportamento do sujeito, a Psicanálise estaria a violar um dos pré-requisitos padrões da pesquisa científica – levando muitos a negá-la ser uma ciência; antes, ela poderia ser somente um método terapêutico (BENJAMIN, 2009).

Mas no movimento do século XX, entre as disciplinas concorrentes à Psicologia e à Psiquiatria (PORGE, 2015), perceberam que em virtude de sua natureza, as informações do *inconsciente* de fato só podem ser acessadas e compreendidas por meio de *análise*. Também se convenceram de essa prática ser possível apenas mediante uma pesquisa específica, exatamente a desenvolvida pela Psicanálise: a história de vida relatada oralmente pelo analisado, na forma livre como as coisas lhe vêm à mente.

O intuito desta pesquisa é possibilitar ao analista compreender o significado oculto de fatos importantes, os quais estão na origem de transtornos psíquicos (CABRAL; OLIVEIRA, 1972). A *análise* é ela mesma a pesquisa – embora distinta da observação e do experimento. Nisso, mediada pela análise, a Psicanálise descobriu fatos importantes do psiquismo, que só ela poderia descobrir: a importância do inconsciente sobre o comportamento; as primeiras vivências influenciando sobre a vida e o comportamento posterior; transtornos mentais resultantes de origens psíquicas, em vez de causas orgânicas; mecanismos de defesa desenvolvidos e usados pelos indivíduos para lidar com a ansiedade; maior atenção aos desdobramentos da vivência sexual infantil e sua repercussão futura (BENJAMIN, 2009).

Dentre todas as disciplinas das Ciências Humanas, a Psicanálise é a única surgida e desenvolvida da experiência vivida, portanto a despeito do meio acadêmico e do controle do Estado. A Psicanálise demonstra ser um campo com alto grau de autonomia (PORGE, 2015).

Por fim, ao surgirem, essas disciplinas depararam-se com inúmeros problemas e tiveram que enfrentá-los e superá-los. Mediante o auxílio de Japiassu (2012), enumeramos alguns destes problemas: a demarcação do território disciplinar a partir de questões fundadoras; a definição de métodos próprios; a elaboração de conceitos; a definição dos primeiros modelos

de referência; a conquista de espaços de formação mediante unidades de ensino e pesquisa; a criação de periódicos e manuais; a fundação de associações disciplinares e congressos, etc.

De modo geral, as disciplinas das Humanas, desde o início, enfrentaram problemas de ordem epistêmica e epistemológica. Conforme o sociólogo alemão Wolf Lepenies (1996), talvez isso se deva ao fato de as disciplinas das Humanas se verem ora entre o rigor metodológico das “frias e exatas” Ciências Naturais, ora entre “requintes artísticos e estilísticos” da Literatura (romance, crítica literária...), ora entre as indomáveis influências da Filosofia e das incessantes instabilidades do mundo da Política geradas por agentes do Estado.

4.3 Diferenças e similaridades

Após essa exposição histórica, agora, então, é possível dizermos conceitualmente que a Ciência moderna é uma atividade teórico-prática de elaboração de conhecimento sobre fenômenos naturais e humanos. Conhecimento organizado, coletiva e metodicamente, por meio de pesquisa de verificação factual, seja pautada em dados observacionais e experimentais ou em *dados primários*, ou em *dados ad hoc*, mediante métodos e referências teóricas próprios, produzidos em seus devidos campos. O objetivo é que o conhecimento elaborado na forma de um modelo teórico demonstre, de uma maneira mais aproximada possível, o conjunto das características intrínsecas dos fenômenos investigados.

Desde o final do século XIX, agentes de várias disciplinas assumiram o projeto de produzir conhecimentos por essa via. Algumas delas ainda experimentando projetos. Outras já praticando pesquisas, em especial, Antropologia, Economia, a Geografia, História, Linguística, Psicanálise, Psicologia, Psiquiatria, Sociologia.

À medida que produziam conhecimentos coerentes, com base em pesquisa de verificação desdobrada em teoria (um modo elaborado de ver as coisas), rubricadas por um coletivo de agentes, alinhadas por certas práticas, escolhas, conceitos e discursos organizados, essas disciplinas se transformavam socialmente em campos disciplinares, estruturando-se e desenvolvendo-se por intermédio de associações, congressos, periódicos, manuais, núcleos de ensino e pesquisa, de tal modo que, com o tempo, foram reconhecidas enquanto uma esfera do conhecimento, as Ciências Humanas, que, em conjunto com as Ciências Naturais, passariam a repercutir sobre grupos sociais, instituições, Estado. Dentre os resultados destas repercussões, quatro expressões sociais se destacam: a ideologia do cientificismo; o realismo científico; a filosofia da razão instrumental; o movimento social anticientífico; e a filosofia da negação da cientificidade das Ciências Humanas.

O cientificismo originou-se do positivismo. Caracteriza-se por analisar a Ciência como a forma de saber superior e a base da liberdade e do progresso infinitos. Desta forma, a Ciência seria a instância redentora de todos os males que a natureza e a sociedade produzem (LALLEMENT, 2008; SILVA, SILVA, 2005).

O realismo científico surgiu de atitudes realistas e críticas à Ciência. Por exemplo, ao defender o valor da Ciência, o físico e matemático francês Henri Poincaré (1854-1912) ressaltou a dimensão arbitrária que a ela pertence, ou seja, que parte de seu instrumental de pesquisa e de análise constitui uma construção subjetiva, submetida a uma visão de mundo. Do mesmo modo, o filósofo francês Henri Bergson (1859-1941) articulou que a Ciência não é capaz de esgotar a compreensão do real, que, por definição, é fluido e imóvel (LALLEMENT, 2008). Já o físico, teórico e alemão Werner Heisenberg (1901-1976) fez lembrar que nenhum fenômeno do real pode ser demonstrado com absoluta clareza, pois ao se tentar depurar tudo que dele é obscuro, restam apenas coisas repetitivas e desinteressantes (HEISENBERG, 1996). Em síntese, o realismo científico evidencia que a ciência não é absoluta nem infalível.

A filosofia da razão instrumental, por seu lado, avança que, ao tornar a técnica o cerne de estrutura da Ciência, com o fim de descobrir o funcionamento dos objetos para saber a que servem, tornou a Ciência, por ela mesma, uma razão instrumental essencialmente orientada à manipulação e à dominação da natureza e do homem. Nesse aspecto, a Ciência passou a ser uma atividade negativa em si. Para o filósofo alemão Herbert Marcuse (1898-1979), a saída, então, seria a ordenança de um projeto novo para uma nova ciência voltada à plena afirmação da dignidade humana (MARCUSE, 1982).

O movimento anticientífico é outra expressão, cujo destaque sobreveio mediante a ideologia “pós-factual” ou “pós-verdade”, plasmada enquanto uma obsessiva guerra contra os fatos e as ciências, por meio do uso político de “fake news” (notícias falsas). Esta ideologia foi forjada para favorecer aos princípios e às doutrinas ortodoxas de religiões confessionais e, igualmente, às agendas econômicas de grandes corporações privadas, que julgam o jornalismo investigativo e as evidências das pesquisas científicas um obstáculo ao crescimento de seus interesses e empreendimentos (D’ANCONA, 2018).

A filosofia da negação do estatuto de cientificidade das Ciências Humanas emerge de conflitos e disputas epistemológicas nos domínios do campo filosófico. Segundo o filósofo brasileiro Hilton Japiassu (1982, p. 2008), o pensador francês Michel Foucault (1926-1984) é um dos que “articula essa negação de modo mais argumentado”. Na obra “As Palavras e as Coisas” de 1991, ao explanar sua reflexão epistemológica sobre os saberes, Foucault forja uma estrutura discursiva das Ciências baseada em três dimensões: 1) “Ciências da Matemática e da

Física”; 2) “Ciências da linguagem [Filologia], da vida [Biologia] e da produção [Economia]”; e 3) “reflexão filosófica”. (FOUCAULT, 1981, p. 364). Nesse quadro, composto por Foucault, (1981), as “Ciências Humanas” não se situam em nenhuma das dimensões. Elas, segundo o autor, vivem no interstício das dimensões, igual a *bolhas de gases*, ejetadas das atividades feitas pelas demais Ciências, em torno das quais elas giram, sobretudo, em torno da Biologia, da Economia e da Filologia: “Só existem na medida em que se alojam ao lado destas – ou, antes, debaixo delas, no seu espaço de projeção” (FOUCAULT, 1981, p. 383); contudo, não em condição de Ciências; e Foucault afirma: “Inútil, pois, dizer que as ‘Ciências Humanas’ são falsas ciências; simplesmente não são ciências” (FOUCAULT, 1981, p. 383). E destaca: “A cultura ocidental constituiu, sob o nome de homem, um ser que, por um único e mesmo jogo de razões, deve ser domínio positivo do *saber* e não pode ser objeto de *ciência*” (FOUCAULT, 1981, p. 383).

De todo modo, as questões referidas acima são mais expressões de movimentos em torno das Ciências do que de pesquisadores envolvidos nos projetos de suas pesquisas, preocupados em produzir conhecimentos e em defender o caráter científico de seus campos. Porém, é salutar que estes mesmos pesquisadores se inteirem e participem dessas questões e debates. Mas a despeito das visões e polêmicas, válido é articular que as ciências designam um produto social não possível de ser negado historicamente. Por esta ótica, pode-se articular, próximo do pensador e crítico literário húngaro Georg Lukács, que o problema não são as ciências nem as técnicas em si mesmas, vistas em abstrato, como se estivessem por essência ontológica a serviço da dominação e manipulação ou, em outras palavras, a serviço do mal. Ao contrário, diz Lukács (1969), o uso negativo ou positivo das Ciências, das técnicas e de seus produtos depende das finalidades postas pelos agentes (individuais e coletivos) que formam o conjunto das relações sociais. Assim sendo, as Ciências são expressões e produtos de relações e situações concretas no espaço-tempo.

Também compete dizer ser comum a muitos do campo da Filosofia o exercício de difamação sob muitas injúrias à cultura da pesquisa de base observacional e experimental, utilizando-se dos termos empirismo, positivismo, instrumentalismo, tecnicismo. Além disso, é recursivo negar às Ciências Humanas estatuto de cientificidade, a pretexto de o homem jamais poder ser ele mesmo objeto empírico, passível de pesquisa, atinente às dimensões biológica, social e psíquica; embora se saiba que o empírico não é o fundamento de positividade das Ciências, visto que estas surgem exatamente em virtude de existirem fenômenos não possíveis de ser percebidos diretamente pelos sentidos, mas empiricamente.

Entretanto, nesse contexto, importante é entender que dentre os demais campos do saber, as Ciências (Naturais e Humanas) não são em si dominadoras, superiores, redentoras, nem tampouco juízas da verdade. Elas são apenas modos diferentes de gerar conhecimentos cujos conceitos tendem a aperfeiçoarem-se perante as novas perguntas sobre as evidências, ante as novas técnicas, pesquisas, debates, críticas, que levam a transformar por completo os conceitos iniciais: por isso dizer o físico brasileiro Roberto Martins (2006), que a Química atual não é a mesma de Lavoisier (1743-1794), a teoria da evolução biológica dos dias de hoje não é a teoria de Charles Darwin (1809-1882); e também dizemos existir pouca semelhança entre as práticas e os conceitos da Psicologia de Stanley Hal com os estudos e as práticas que norteiam terapias psicológicas na atualidade; enquanto a História e a Sociologia da época de Ranke e de Durkheim não são as mesmas do presente. A historicidade é a marca das Ciências.

Ante o exposto, então se pode afirmar que distinto das **Ciências Naturais**, que têm por objeto a natureza e seus fenômenos, dentre eles, a luz, os astros, a energia, as moléculas e os organismos, as **Ciências Humanas** têm por objeto as expressões resultantes das relações e experiências humanas, dentre elas, os comportamentos, as culturas, as instituições, os saberes, as linguagens. Isso marca a diferença entre as **esferas** Ciências Naturais e Ciências Humanas.

A esse respeito, importa enfatizar que ainda predomina, na História das Ciências, uma antiga imagem da árvore das ciências. Árvore proposta pelo filósofo neoplatônico Porfírio de Tiro (c. 234-305 d.C.). A ideia era que os conhecimentos são comparáveis a uma árvore com tronco e ramagens: os conhecimentos fundamentais representam o tronco e o que dele surge são os ramos, a exemplo da Filosofia Natural, que seria o tronco ramificado pela Biologia, Física, Matemática, Medicina etc.

Todavia, segundo Fourez (1995, p. 201-202), essa imagem tornou-se uma espécie de divisão hierarquizada do trabalho, supondo-se certos troncos e ramos mais importantes que outros, tidos por menores e vassallos. Por meio desta fórmula, gerou-se, no âmbito da História das Ciências Naturais, a bipartição dos conhecimentos em dois troncos: as *hard Sciences* (ciências duras, difíceis), formadas pelas Ciências Naturais e tidas por verdadeiras Ciências; e as *soft Sciences* (Ciências moles, fáceis), instituídas pelas Ciências Humanas. A proposta tem o mérito de ser ruim: afiança um tipo de conhecimento e desabona outro de forma pejorativa. Além de não considerar as especificidades e os modos de cada uma produzir seus conhecimentos.

Em oposição a essas imagens, surgiram propostas. Nos anos 1970, destacou-se a do médico e pesquisador britânico Harold Hismwort (1905-1993), proposta chamada “esfera dos conhecimentos” (FOUREZ, 1995, p. 201-202). Ela implica a ideia de interpenetração na

superfície de uma esfera de conhecimentos específicos da vida cotidiana, com conhecimentos mais gerais, elaborados. Indica que os conhecimentos não se formam isolados, mas irrompem e se enriquecem por interpenetração: as *Ciências Naturais* e as *Ciências Humanas* constituiriam esferas do conhecimento, cujas diferenças se constituem à medida que se interpenetram, retroalimentando-se. Logo, são interdependentes. Por esse motivo, optamos pela imagem da *esfera dos conhecimentos*, em vez dos *ramos do conhecimento*. Mas essas diferenças também exibem pontos epistemológicos comuns entre as duas esferas:

- 1) tanto os objetos das Ciências Naturais quanto os das Ciências Humanas são identificados e definidos socialmente, ou, como diria Lukács (1979), erguem-se coletivamente, a partir da realidade social humana;
- 2) ambas as esferas repousam em pesquisas, cuja função é investigar e analisar objetos pela interrogação de suas evidências, para gerar um conhecimento cuja teoria represente o mais próximo possível as características próprias do “objeto investigado”, que há ou existiu factualmente, nos domínios da natureza ou da vida social, ou da vida psíquica individual;
- 3) em ambas as esferas, julga-se que a legitimidade do conhecimento elaborado deva ter por centro a unidade teoria e prática da observação, do experimento ou da análise, segundo um problema e um sistema teórico de referências;
- 4) em ambas as esferas, as pesquisas e os conhecimentos produzidos, igual diria Hobsbawm (2016, p. 506), não podem ser adquiridos só pela vivência cotidiana “nem praticados ou mesmo compreendidos” sem muitos anos de formação no campo e na prática do ofício.

Enfim, pela segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, estavam formadas não apenas duas esferas, mas dois campos da História das Ciências: a *História das Ciências Naturais* e a *História das Ciências Humanas*. O presente trabalho de pesquisa ocupa-se desta última – mais especificamente acerca da história da *Pedagogia disciplinar*.

5 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DE ABORDAGEM E INTERPRETAÇÃO

Para o estudo histórico de uma disciplina, é cogente organizarmos instrumentos de abordagem e interpretação a servir não só por mediações de caráter descritivo nem prescritivo, mas igualmente por reagentes tanto sobre os conceitos referenciais quanto relacionados aos dados coletados, com esperança de serem abertas possibilidades para compreendermos o problema de nossa pesquisa. Nesse sentido, abordaremos quatro instrumentos conceituais: *coletivo e estilo de pensamento, comunidade científica e paradigma, campo científico, teorias das disciplinas*.

5.1 Coletivo e estilo de pensamento

No âmbito das Ciências, há muitos instrumentos conceituais, cujos atributos, enquanto reagentes, reúnem inúmeras possibilidades para a análise e a compreensão de como uma simples disciplina surge e se transforma em um campo e, depois, em uma ciência socialmente reconhecida. Por exemplo, um desses instrumentos irrompeu exatamente do campo das **Ciências Naturais**, por intermédio do trabalho do médico judeu-polonês Ludwik Fleck (1896-1961), especializado na disciplina de Microbiologia. O instrumento mencionado é chamado de *coletivo de pensamento*.

No embate ao empirismo lógico da época, que ambicionava explicar a natureza do conhecimento científico baseado na ideia de um saber abstrato e individualista, Fleck atinou para o fato de a pesquisa ser uma atividade social, e uma ciência se fundar em um coletivo formado por pessoas concretas, de modo cooperativo, sob determinadas condições epistemológicas, sociais e culturais. Nesse caso, uma disciplina existe mediante uma estrutura coletiva, em que a cultura e as convicções epistemológicas integram os estudiosos no perímetro desse espaço. É possível afirmar, portanto, que somente a *atmosfera social* instituída pelas relações recíprocas entre os pares, fundamentada na troca de pensamentos (ideias e estudos) em torno de um objeto do conhecimento, origina uma coletividade de estudiosos. Esta *atmosfera social* no âmbito da pesquisa é designada por Fleck (2010) de *coletivo e estilo de pensamento*:

Se definimos o coletivo de pensamento como a comunidade das pessoas que trocam pensamentos ou se encontram numa situação de influência recíproca de pensamentos, temos, em cada uma dessas pessoas, um portador do desenvolvimento histórico duma área de pensamento, de um determinado estado do saber e da cultura, ou seja, de um estilo específico de pensamento. Assim, o coletivo de pensamento representa o elo que faltava na relação que procuramos. (FLECK, 2010, p. 82).

Nesse sentido, o conhecimento emerge das relações sociais e epistemológicas, no seio de um coletivo, em torno de um objeto comum do saber, formado em uma estrutura chamada de disciplina. No entanto, o ato de escolha e constatação de um determinado problema compete ao indivíduo, e é fundamentado em resultados preexistentes, como também em questões presentes circulantes no *coletivo de pensamento*. Assim, para Fleck (2010), o processo de conhecimento realizado em uma coletividade ocorre na base de três fatores participantes: o indivíduo, o coletivo e a realidade objetiva (aquilo que é para ser conhecido).

Porém, outro fator concorre sobre esse processo: o *estilo de pensamento* – isto é, uma maneira coletiva de pensar e perceber problemas de pesquisa e da disciplina, oriunda de ideias coletivas, as quais os estudiosos agregados na disciplina veem, interpretam, filtram o olhar sobre os fatos, os dados coletados para estudo (FLECK, 2010). Por exemplo, a *doutrina da sangria*, para curar males do corpo, surgiu da ideia coletiva de que pela *sangria*, eliminava-se as impurezas que estavam na causa da doença do corpo; ou que os distúrbios psíquicos responsáveis por levarem pessoas a cometerem suicídio foram vistos, por muito tempo, como algo resultante de uma patologia social chamada *anomia*, ideia coletiva da Sociologia do início do século XX. O *estilo de pensamento* que norteia a visão epistemológica das pessoas pertencentes a um dado *coletivo de pensamento* age à sombra quase sempre de modo inconsciente:

Apesar de consistir em indivíduos, o coletivo de pensamento não é a simples soma dele. O indivíduo nunca, ou quase nunca, está consciente do estilo de pensamento coletivo que, quase sempre, exerce uma força coercitiva em seu pensamento e contra a qual qualquer contradição é simplesmente impossível. (FLECK, 2010, p. 84).

Em síntese, por intermédio desses dois conceitos, *coletivo de pensamento* e *estilo de pensamento*, Fleck chama a atenção para a natureza social do conhecimento, da pesquisa e das disciplinas. Fundamentadas nestes dois conceitos, uma “descoberta” científica ou a estruturação epistêmica de uma disciplina não são de maneira alguma atribuição exclusiva de uma só pessoa: antes, são o resultado de um processo coletivo.

Estes citados conceitos de Fleck constam em um livro publicado em 1935, intitulado *Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico* (2010). Quase três décadas depois, o físico e professor norte-americano Thomas Kuhn (1922-1996) entrou em contato com o livro de Fleck e revelou que estas ideias do médico judeu-polonês antecipam seus conceitos da “sociologia da comunidade científica” (KUHN, 2017a, p. 51).

A propósito, os conceitos *comunidade científica* e *paradigma*, desenvolvidos por Kuhn, são outros dois instrumentos de análise importante no âmbito da História das Ciências.

5.2 Comunidade científica e paradigma

O físico e professor norte-americano Thomas Kuhn notabilizou-se no âmbito da História das Ciências, em grande parte, pelos conceitos *comunidade científica* e *paradigma*.

A obra de Kuhn, na qual os conceitos supracitados tornaram-se populares, é *A Estrutura das Revoluções Científicas*, publicada em 1962. A obra forçou revisões profundas na forma como se vinha tratando a História das Ciências, bem como os instrumentos de análise dos dados das pesquisas na área. Nesse último aspecto, Kuhn forjou duas noções conceituais básicas para explicar o desenvolvimento de uma disciplina, a saber: “comunidade científica” (inspirado no *coletivo de pensamento* de Fleck) e “paradigma” (inspirado no *estilo de pensamento* também de Fleck).

Comunidade científica exprime a ideia de que os pesquisadores de uma Ciência formam uma comunidade fechada, unidos por um objetivo e por uma cultura comuns. Segundo Kuhn (2017a), as práticas científicas, metodologias e crenças correntes em uma comunidade são determinadas por um paradigma, ou seja, um estado de realizações científicas e modelo teórico padrão aceito por todos, mediante o qual, durante certo período de tempo, os membros se orientam sistematicamente para aprofundar e extrair “problemas e soluções modelares”, que assegurem o paradigma (KUHN, 2017a, p. 53).

Em outros termos, o paradigma designa em si uma grande teoria com suas tradições conceituais, metodológicas e epistemológicas, reinantes nos domínios de uma comunidade científica, em uma dada época, como, por exemplo, a Teoria Geocêntrica de Ptolomeu, a Teoria Heliocêntrica de Copérnico, a Teoria Mecânica de Newton, a Teoria da Evolução de Darwin, a Teoria da Relatividade de Einstein e outras. Kuhn (2017a) costuma sugerir que como as religiões têm dogmas; os partidos políticos, ideologia; as comunidades científicas têm seus paradigmas. Deste modo, o paradigma se mantém porque os membros da comunidade elaboram e solucionam problemas que emergem do paradigma e não de novos fatos, e novos problemas: estes, ao surgirem, são tidos por anomalias e, nessa condição, são ignorados, pois se contrapõem ao paradigma.

Mas como a realidade em si é sempre muito mais dinâmica e complexa do que um paradigma, novos fatos e novos problemas surgem continuamente e tendem a se acumular em escala crescente. E, segundo Kuhn (2017a), é chegado um tempo em que os pesquisadores não conseguem mais se esquivar, então há uma crise. Nesse momento, surge um estágio de Ciência extraordinário, cujo resultado das pesquisas assente em novos fatos e problemas, gera uma revolução científica, isto é, passagem de um *paradigma* a outro, a exemplo: do *paradigma*

geocêntrico ao paradigma heliocêntrico, do paradigma fixista das espécies ao paradigma da evolução das espécies, do paradigma da mecânica newtoniana ao paradigma da relatividade einsteiniana etc. Nesse contexto é que Kuhn explica o dinamismo a gerar o progresso das Ciências: um conflito interno entre defensores do paradigma e os inovadores, entre teorias dominantes e os novos fatos, entre Ciência normal e a Ciência extraordinária, entre os ortodoxos e os heréticos.

Nesse sentido, pode-se dizer que o principal contributo de Kuhn (2017a) no âmbito dos instrumentos conceituais de análise histórica foi a explicação de que uma disciplina se desenvolve por estágios, mas não para atender um fim previamente estabelecido. Em outras palavras, o desenvolvimento de uma disciplina não resulta de uma marcha linear, marcada por acúmulo de descobertas, mas por rupturas, revoluções.

Porém, apesar de constituir um ótimo instrumento de interpretação, nesse sentido, a abordagem de Kuhn realiza uma representação estritamente “internalista” das rupturas que estão na base das revoluções científicas, estas, as forças do progresso das Ciências, segundo ele. É “internalista”, em vista de Kuhn tratar os conflitos entre paradigmas, como se fosse uma “seleção natural”, realizada no interior de uma comunidade científica (KUHN, 2017a, p. 276), ou seja, o paradigma vencedor é produto de uma seleção pelo conflito, cuja dinâmica segue sua lógica interna, sem mediações decisivas de fatores externos.

Outra representação contestada é a noção de comunidade científica. Desde quando foi propagada, de 1963 em diante, esta noção acabou sendo entendida como se indicasse um corpo social unificado de crenças, articulações epistemológicas e práticas metodológicas, políticas, sociais e institucionais comuns, como força definidora de uma disciplina e de sua relação com o mundo. Ou ainda, com sentido de um grande grupo, cujo seus membros se encontram unidos por um objetivo e uma cultura comum, mesmo apesar de se saber que pesquisadores não costumam formar um grupo unificado e homogêneo, que idealisticamente colaboram para um mesmo objetivo. Antes, as uniões entre pesquisadores geram-se mediante lutas, em virtude da oposição de outros investigadores, e as próprias alianças que, em um período podem unir-se, em geral, se relacionam às posições que ocupam nessas lutas, no âmbito interno e externo – para exemplificar, são as disputas entre grupos de arqueólogos norte-americanos e arqueólogos sul-americanos sobre a ocupação humana no continente.

Em todo caso, ressaltamos que a abordagem de Kuhn está mais interessada em esclarecer a dinâmica das mudanças internas, as revoluções, enfim, do progresso das Ciências Naturais, tendo a Física enquanto modelo clássico. No entanto, seu impacto foi tão forte e abrangente, que a abordagem kuhniana passou a ser referência para muitas disciplinas das

Ciências Humanas. Até que, em certa altura, dentro desta esfera das discussões a respeito da diferença epistemológica relativa às Ciências Naturais, apareceram abordagens alternativas e opostas à proposta kuhniana – mas sem deixar de reconhecer sua importância. Portanto, grande parte das novas abordagens mais condizentes com as Ciências Humanas surgiu na Europa, em especial, desde o campo da Sociologia, por meio de pesquisadores feito o alemão Wolf Lepenies, os britânicos David Bloor, Barry Barnes, Harry Collins e o francês Pierre Bourdieu (1930-2002). Dentre estes nomes, um dos instrumentos conceituais de análise importante é a noção de “campo científico”, na forma elaborada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu; o autor, aliás, disse que a sua “representação da lógica do campo e da sua dinâmica” foi em parte inspirada na obra de Thomas Kuhn (BOURDIEU, 2004b, p. 30).

Entretanto, esclarecemos que o texto a seguir sobre a noção de campo científico designa mais uma apropriação reprocessada e menos uma representação modulada da teoria de Bourdieu. Para isso, recorreremos às seguintes obras do autor mencionado: *A Economia das Trocas Simbólicas* (2015), *Os Usos Sociais da Ciência* (2004a), *Para uma Sociologia da Ciência* (2004b) e *Sociologia* (1994).

5.3 Campo científico

Pierre Bourdieu organizou sua teoria do *campo científico* enquanto um instrumento conceitual alternativo, para analisar as ciências pela perspectiva da Sociologia. Observou na teoria de Thomas Kuhn que a dimensão social que configura as dinâmicas internas e externas das disciplinas não ficou muito evidente.

Segundo as ideias de Bourdieu, as Ciências se estruturam e subsistem em campos sociais. Em cada campo, a característica reinante não é a harmonia nem o consenso, tampouco a homogeneidade. Antes dominam as desigualdades e as correlações de forças formadas entre seus agentes (indivíduos e instituições), conforme interesses e estratégias nas lutas por conquista de posição e domínio dentro do campo.

Deste modo, o que define um campo é o fato de ser um ambiente social subsistente, por meio de conflitos, mais ou menos desiguais, entre os seus agentes: os dominantes, ocupantes de posições altas, em função de cargo, autoridade, prestígio, reconhecimento, que se dedicam às estratégias de conservação da estrutura epistêmica dominante com a qual compactuam; de outro lado, existem os agentes opositores, dedicados, sobretudo, às estratégias de resistência e de transformação da ordem (BOURDIEU, 2015; 2004a; 2004b; 1994).

Ao avançar na análise da teoria do campo científico, Bourdieu ressalta a principal tendência de um campo científico: a constante luta do campo para manter sua autonomia. Mas ele também observa a existência de um paradoxo: a autonomia de um campo científico ocorre em uma relação de dependência – fato que possibilita apenas uma autonomia relativa e nunca uma autonomia absoluta. Diversos condicionantes sociais contribuem para o resultado. Dentre o rol de condicionantes, quatro parecem-nos ser básicos.

Em primeiro lugar, um campo científico não subsiste isolado. Ao contrário, ele acha-se em um contexto social interligado em uma rede de setores sociais: econômico, político, jurídico, empresarial, artístico, cultural, religioso, educacional, estatal e muitos outros. Nesse contexto, um campo científico encontra-se conexo a mais de um desses setores.

Em segundo lugar, a base epistêmica de um campo científico subsiste dependente de outros campos disciplinares dos quais se vale para realizar, referenciar, modificar e compor seus próprios estudos e saberes: a base epistêmica da Engenharia é constituída pela Física e a Matemática; a Medicina são a Química e a Biologia; enquanto a Psicologia são a Biologia e a Neurologia. Estes são alguns exemplos para se notar que os campos dependem uns dos outros para subsistirem e se desenvolverem. Logo, a interdisciplinaridade não é só uma questão política e epistemológica, é também uma questão de subsistência mesma de um campo científico.

Em terceiro, o custeio de um campo científico implica um custo econômico tanto para realizar atividades de pesquisa e ensino quanto para produzir e difundir seus produtos, com a rubrica da disciplina. Ou seja: para subsistir, o campo científico demanda custo e depende de financiamento – em geral, obtido da pessoa física, jurídica, do Estado ou de entidades afins.

Em quarto lugar, ao carecer de núcleo de ensino e pesquisa para garantir a formação acadêmico-profissional de seus agentes, os campos científicos passam a manter uma relação de dependência no que tange ao mercado e, sobretudo, ao Estado, por este instituir a instância oficial que os disciplinam convencionalmente pelo direito às unidades de ensino e pesquisa, mediante normas, diretrizes, fiscalizações, avaliações, autorizações, diplomas etc. Como se percebe, um campo científico existe em rede de relações interdependentes. O problema é como conquistar e manter a autonomia perante o seu contexto de inter-relações, porque os condicionantes sociais, mencionados acima, jamais deixam de gerar pressões e demandas de toda ordem e magnitude.

Nesse sentido, diz Bourdieu (2004a; 2004b), que as distinções fundamentais entre os campos – por exemplo, entre a Psicologia e a Pedagogia ou entre a História e a Sociologia – encontram-se exatamente no grau de autonomia que apresentam perante as pressões externas,

acendidas pelos condicionantes sociais. Assim, uma das maneiras viáveis de aferir ou inferir o grau de autonomia é examinar, por indícios, como um campo reage às pressões externas geradas pelos setores da realidade social, pelos outros campos, pelo mercado e pelo Estado.

A esse respeito, a teoria do campo científico de Bourdieu nos permite ver várias maneiras de *reações*. Do ponto de vista positivo, duas se destacam: 1) resistência às pressões impositivas mediante o acionamento de mecanismos que permitem valer apenas as próprias determinações internas do campo; 2) refração sistemática, ou seja, retraduzir com alterações as imposições externas, mediante o uso de dispositivos próprios e comandados pelos agentes do campo – buscando prevalecer um princípio básico, embora rigidamente impossível: a História aos historiadores; a Sociologia aos sociólogos; a Psicologia aos psicólogos; a Psicanálise aos psicanalistas etc.²³ Nesse sentido, quanto mais um campo for capaz de reagir, apoderar-se e se impor perante as intromissões externas, maior será o seu poder de refração, ou seja, mais “as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis” (BOURDIEU, 2004a, p. 22). Já o contrário faz um campo passar a subsistir conforme os sabores e dissabores de instâncias exteriores.

Os mecanismos de reação, por meio da resistência e da refração, que manifestam o grau de autonomia, estão na ordem dos saberes e dos poderes, criados e desenvolvidos pelos próprios agentes, personificados na figura de pesquisadores coletivos agregados em institutos, manuais, revistas, associações, congressos etc. Por exemplo, a Pediatria tem seus institutos, revistas, manuais e congressos, formalmente resguardados, mediante conselhos regional e nacional e sociedades nacional e internacional de Pediatria; assim, por meio destes expedientes, também a Psicologia e outros campos tentam se fortalecer. Isto significa que ante as pressões externas, os campos amadurecidos costumam reagir por meio de seus mecanismos formais.

²³ A este respeito, pela primeira metade do século XX, os psicanalistas norte-americanos que vinham lutando contra a subordinação ao campo da Psicologia, viram-se engajados na luta contra uma imposição estatal, uma lei promulgada no estado de Nova York, a qual permitia somente aos médicos o exercício da Psicanálise. Em 2004, ocorria na França o “caso Accoyer”, uma lei criada pelo deputado Bernard Accoyer, na qual ao Estado caberia disciplinar o exercício da Psicanálise. Para boa parte dos psicanalistas, essas intromissões externas feriam diretamente a autonomia da Psicanálise, porque sua prática funda-se exatamente no princípio de que a análise não pode depender de instâncias institucionais como o Estado e normas jurídicas, nem de saberes exteriores a ela mesma, como Psiquiatria, Psicologia etc., sendo essa independência, como relata Porge (2015, p. 22), a “garantia do seu desenvolvimento teórico e da sua capacidade de descoberta”, como bem gostava de frisar Sigmund Freud (1856-1939). Porém, esses eventos demonstram que o campo da Psicanálise se encontrava internamente marcado por divisões entre associações distintas, umas ligadas às ideias de Freud, outras às de Lacan, e tantas subservientes às seduções do mercado e do Estado. O que se viu foram tentativas de o Estado impor-se no campo, o que levou, no início do século XXI, um grupo de psicanalistas franceses a encabeçar um movimento internacional “a favor da Psicanálise”. (PORGE, 2015). Mas para todos os efeitos, há fortes evidências de que dentre todos os campos das Ciências Humanas, o da Psicanálise é o que mais apresenta refração e autonomia perante as intromissões externas – ou seja, a independência é sua grande marca.

Essa constatação traduz o fato de que para um campo conquistar e consolidar sua autonomia, ele depende de condições e circunstâncias sociais que motivem seus agentes a realizar ações que definam uma “identidade cognitiva” (expressão do sociólogo alemão Wolf Lepenies). Identidade a qual demanda questões internas e externas. Internamente, a disciplina, representante do campo necessita desenvolver uma cultura científica com léxico próprio, isto é, linguagem especializada em torno de um objeto e de um conceito bem definidos, expressos nas práticas de pesquisa, no ensino e nos manuais e revistas que configure um “estilo de pensamento”, tradição de ideias, pensamentos e ações partilhadas, grande parte reproduzida e nunca posta em questão (BOURDIEU, 2004b).

Externamente, a disciplina necessita marcar posição na hierarquia das disciplinas, alcançada mediante alguns fundamentos, geralmente por práticas fundamentadas na pesquisa de base observacional e experimental, pela demarcação de um espaço epistemológico, mediante a delimitação de um objeto central de estudo e suas subáreas, capacidade de atrair, manter e oferecer aos seus agentes vantagens, em termos de realização profissional e prestígio social, aporte de recursos coletivos eficientes quanto à reação aos constrangimentos externos. Caso não atenda a fundamentos deste tipo, a disciplina pode se fixar em uma posição baixa, gerando possibilidade de levar o campo a subsistir em um estado de heteronomia ou, com o tempo, sucumbir. Um exemplo emblemático a respeito no âmbito das Ciências Humanas foi o caso da Pedologia (estudo da criança) – que mais ou menos quarenta anos depois de surgir (e se desenvolver com grande repercussão e promessas), sucumbiu ante a Psicologia.

Contudo, o fato é que uma posição baixa na hierarquia das disciplinas científicas pode motivar várias tendências, como levar muitos de seus agentes a permanecer indiferentes ou negá-la, ou silenciosamente desvalorizá-la, ou levar muitos a migrar para outra disciplina próxima que julgam encontrar melhores condições de realização profissional e de prestígio social – o químico francês Antoine Lavoisier (1743-1794), por exemplo, em virtude de avaliar a Química de sua época em uma posição baixa, ou seja, uma “disciplina acessória”, preferia nomear-se físico (BOURDIEU, 2004b, p. 95). De modo análogo, viu-se o normalista brasileiro Lourenço Filho (1897-1970) preferir a Psicologia à Pedagogia, por achar aquela detentora de maior grau de cientificidade e, conseqüentemente, revestida com melhor prestígio social.

Mas o desenvolvimento de uma disciplina de posição baixa pode ser também o alvo de um empreendimento coletivo para obter meios de se realizar “um grande projeto científico”, que possibilite a autonomia e a identidade cognitiva da disciplina ante a sociedade acadêmica (BOURDIEU, 2004b, p. 96). Foi disposição do tipo que motivou o normalista Emile Durkheim a apostar seu capital intelectual na Sociologia, em um momento em que ela apresentava só uma

possibilidade no contexto de lutas internas, por questões epistemológicas e de lutas externas, em vista da oposição dos agentes do ensino superior, na esfera do governo.

As lutas dentro do campo deflagradas pelos agentes para conquistar ou manter a autonomia passam igualmente pela necessidade de conquista de uma posição de autoridade na hierarquia. Posição baseada, especialmente, no reconhecimento social dos produtos realizados pelos agentes, para os quais são demandados investimentos em associações, congressos, manuais, revistas e, ao mesmo tempo, agregação de nomes e produção de estudos, teorias, conceitos, com a rubrica da disciplina em questão, capaz de influenciar a profissão, a academia e a opinião pública (BOURDIEU, 2004b; 1994).

Pode-se dizer que as lutas pela conquista ou manutenção da autonomia são sempre conflitos epistemológicos e políticos efetivados por dentro e por fora de um campo, ou seja, são conflitos nos âmbitos dos saberes e dos poderes. A esse respeito, não sem sentido foi o desafio do historiador espanhol Josep Fontana (1998), ao se posicionar, dentro de seu campo, contrário à “história pós-moderna”: primeiro, por dizer que a influência epistemológica desta não procedeu do campo da História, mas de nomes do campo da Filosofia feito Jean-François Lyotard (1924-1998), Jean Baudrillard (1929-2007), Roland Barthes (1915-1980), Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-2004), Gilles Deleuze (1925-1995), Paul Ricoeur (1913-2005); de acordo com Fontana (1998), as influências externas findam por deformar o campo da História, por repercutir exatamente contra as normas com as quais o historiador de ofício se pauta para organizar e exercer seu trabalho de pesquisa e produção de estudos científicos.

É a antiga vigília das disciplinas científicas contra contínuas tentativas de imposição e normatização dos agentes do campo filosófico, fato realçado pelo biólogo-psicólogo suíço Jean Piaget (1978). Há também casos de disputas de campos concorrentes pela ocupação e pelo domínio dos espaços epistemológico e profissional, e, do mesmo modo, por nichos no mercado de produção de bens científicos e de serviços relativos ao ensino e à pesquisa nos espaços de alocação de recursos e de programas de financiamentos.²⁴ Por isso, a noção de campo científico de Bourdieu tem importância para a História das Ciências, por refinar a percepção dos

²⁴ Por exemplo, no Brasil, durante a década de 1970 o projeto do Curso de Graduação em Geofísica “enfrentou oposição das associações de geólogos que não queriam mais concorrentes, do mesmo modo que os engenheiros de minas não queriam concorrentes quando criaram os Cursos de Geologia, bem no final da década de 1960”. (PACCA, 2018, p. 33). O impasse foi definido, quando os geofísicos demonstraram que as atribuições de geólogos e geofísicos eram diferentes, e logo um não ameaçava o espaço epistemológico e profissional do outro (PACCA, 2018). Algo semelhante ocorreu entre a Psicologia e a Pedagogia, e em outro momento, entre estas e a Pedagogia, e em outros, entre esta e a Psicopedagogia, bem como entre as Ciências da Educação e a Pedagogia ou entre a Psiquiatria e a Psicanálise – cujos litígios sobre objetos de estudo e atribuições epistêmicas e profissionais nunca foram definitivamente resolvidos.

processos de autonomia, das lutas e alianças, das posições ocupadas pelos agentes, **dos lugares de onde eles falam** (instituição, formação, profissão, disciplina, corrente teórica etc.). Percepção essencial à compreensão dos conteúdos ditos, feitos, publicados e ensinados por indivíduos e grupos, e agentes de uma disciplina:

É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista etc.), se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos de onde ele fala. (BOURDIEU, 2004a, p. 23-24).

Além dos conceitos campo científico, comunidade científica, paradigma, coletivo de pensamento e de estilo de pensamento, também há as *teorias das disciplinas*, as quais formam um conjunto de estudos das disciplinas quanto às estruturas e às condições epistêmicas.

5.4 Teorias das disciplinares

Como foi dito, além de Ludwik Fleck, Thomas Kuhn, Pierre Bourdieu, existe um frondoso leque de estudos das disciplinas a abordar questões de conceito, estrutura e condições epistêmicas. Apresentaremos aqui um apanhado geral dessas questões. As disciplinas são estruturas epistêmicas criadas por grupos sociais, com o objetivo de estudar de maneira organizada problemas específicos de determinadas dimensões factuais da realidade, que podem ser de natureza física ou biológica, ou social, ou psíquica (FOUREZ, 1995).

Do ponto de vista da estrutura epistêmica, as disciplinas se formam baseadas em um objeto central de estudo (uma estrutura específica da realidade conscientemente enfatizada e orbitada por áreas temáticas conexas) e um modo de investigação (método) desse objeto, para se gerar conhecimentos sobre ele. Em torno deste objeto e suas áreas, formam-se os conteúdos da disciplina (conceitos, estudos, suposições, reflexões, teorias) difundidos por unidades, cujo corpo expressa a identidade da disciplina. Esta identidade é possível, porque cada disciplina nomeia-se por certa denominação, para que seja identificada frente às demais (VIÑAO, 2008). Cada disciplina tem ainda seus portadores, os agentes a desempenhar ações, sejam na área do ensino ou da pesquisa, ou da prestação de serviços especializados ao público. Estes portadores são identificados por referência aos nomes de suas respectivas disciplinas: estudos e teorias da matéria são o conteúdo da disciplina chamada de Física, e os seus portadores são identificados

socialmente por físicos; estudos do inconsciente são os conteúdos da disciplina Psicanálise, e seus portadores são os psicanalistas. Essa é a lógica habitual, embora haja exceções.

Ainda do ponto de vista da estrutura epistêmica, uma disciplina só se forma e só subsiste na relação mantida com outras disciplinas ou partes das quais elas se compõem. Por exemplo, a Fisiologia emergiu por dentro da Medicina e desenvolve-se ligada a certas partes que compõem a Anatomia, a Biologia e a Química. Partes estas reprocessadas e integradas na estrutura da Fisiologia, a partir dela mesma, para destacar-se enquanto disciplina com estatuto de pesquisa independente e de ensino especializado, isto é, enquanto “ciência das funções e das constantes do funcionamento dos organismos vivos” (CANGUILHEM, 2012, p. 241). Exposto o conceito de disciplina, apresentaremos várias características observadas sobre elas e apontadas por estudos relacionados ao tema.

As disciplinas são estruturas resultantes de uma lenta construção social. No livro *A Construção das Ciências*, o professor belga Gérard Fourez assevera que o “objeto de uma disciplina não existe antes da existência dessa própria disciplina: ele é construído por ela” (FOUREZ, 1995, p. 106). O que existe antes é somente uma base de possibilidades posta pelas relações sociais e existente em forma de discussão no emaranhado de assuntos públicos, tratados por certos grupos interessados. Por exemplo, a microeletrônica desenvolveu-se entre o final de 1940 e início de 1960. O termo “informática” surgiu em 1956. Entretanto, somente após 1970, grupos de pesquisadores, empreendedores e instituições ligados ao Estado realizaram luta política a favor da criação e introdução da disciplina de Informática em centros de ensino e pesquisa. A partir daquele momento, o seu objeto se desenvolveu segundo uma cultura mais acadêmica.

Pelos dados providos de Fourez (1995), observa-se que, no início, o objeto formal de uma disciplina costuma ser confuso, pois surge de agentes pioneiros baseados em um programa em desenvolvimento, sem um corpo padronizado de conteúdos definidos. Entretanto, uma vez instituída a disciplina, e a depender de sua capacidade de atração e de geração de identidade, a tendência é se construir em seu entorno um espaço formado por diferentes grupos de agentes, internos e externos, tais como catedráticos, instituições, associações, editores, Estado e outros.

As disciplinas se desenvolvem acadêmica e profissionalmente mediante fases. Estudo de história da formação das Ciências Humanas feito por uma equipe de especialistas, gerido pelo professor francês Jean-François Dortier (2009), demonstra que as disciplinas se desenvolvem processualmente mediante três estágios, a compreender: o tempo dos pioneiros, o tempo dos fundadores e o tempo dos investigadores.

O tempo dos pioneiros é o momento no qual as demandas e os debates públicos em torno de determinados problemas de uma época levam certos agentes a lançarem as luzes iniciais na construção de um saber novo. O tempo dos fundadores é o período em que ideias e ações dos agentes mais atuantes decorrem da demarcação tanto do objeto formal quanto do campo social da disciplina, plasmando-a em torno de associações, revistas, instituições de ensino e escolas de pensamento. Esta fase, a integrar os resultados do estudo do professor canadense Yves Gingras (1991), aponta a fundação de associações disciplinares como o principal meio para fortalecer e dar visibilidade e defender os interesses da disciplina, a propagar certa imagem de si mesma, para atrair novos agentes e, assim, obter apoio de outros grupos sociais. O tempo dos investigadores é a época da estruturação do corpo de conteúdos da disciplina, segundo linhas ocupadas tanto por profissionais de pesquisa acadêmica especializada quanto por profissionais dedicados a serviços especializados junto ao público, seja no âmbito das instituições civis, seja das instituições do Estado (DORTIER, 2009).

Quanto a esta última, ela é a fase dos profissionais formados a partir do campo mediante cursos de graduação, estágios e pós-graduação, para praticar a profissão a prestar serviço ao público ou para exercer o ensino, ou a pesquisa, em instituições acadêmicas reconhecidas formalmente. Esta fase resulta das lutas políticas dos agentes de cada disciplina em protagonizar eles mesmos as questões epistemológicas, acadêmicas e profissionais em nome da legitimidade específica que suas competências lhes conferem em favor da disciplina da qual pertencem, acreditam e defendem.²⁵ Esta fase atesta alto grau de organização alcançado pela disciplina, quanto à autonomia epistêmica, acadêmica, profissional e política, perante outras disciplinas e ao Estado – contudo, aquelas que não conseguem alcançar esse feito sucumbem

²⁵ A esse respeito, pelo correr do século XIX, nas tentativas de resposta às demandas de serviços especializados, ligados à saúde mental, havia clarividentes, filósofos, fisiognomonistas, frenologistas, grafologistas, que tinham a mente humana como objeto e buscavam explicá-la por meio de sinais extraídos do formato do crânio, ou do contorno das faces, ou características da caligrafia, ou aspectos das mãos e do corpo etc. Enquanto em certas instituições acadêmicas, catedráticos de Filosofia Mental e de Psicofísica abordavam o mesmo objeto, mas por perspectivas diferentes (BENJAMIN, 2009). Na contenda entre os dois movimentos, os catedráticos de Filosofia Mental e de Psicofísica saíram exitosos. Primeiro, quando alguns filósofos, fisiologistas, neurologistas, psiquiatras, transformaram a Psicologia em uma disciplina acadêmica, movidos pelo objetivo de compreender a mente por meio do estudo das funções que a estruturam. Pelo decorrer da primeira metade do século XX, psicólogos de formação iniciaram nova luta: tornar a Psicologia também uma profissão independente, com o propósito de oferecer serviço especializado ao público. Por isso, irrompeu a luta política dos psicólogos para ocupar os espaços tanto da disciplina acadêmica quanto da profissão independente apenas por psicólogos formados nos centros institucionalizados. Assim, com o fim de firmar essas ações, os psicólogos criaram núcleos de organização epistêmica, acadêmica, profissional e política, mediante a criação de associações disciplinares e profissionais, e também da criação de revistas especializadas. Nessas atuações, incluía-se a política em estabelecer a norma a qual fixava que os psicólogos, ao lado dos neurologistas, dos psiquiatras e dos psicanalistas, cada qual exercendo suas próprias funções, nos seus respectivos espaços, seriam os únicos licenciados legalmente para produzir estudos e realizar terapias atinentes aos distúrbios das funções psíquicas e do comportamento humano (BENJAMIN, 2009).

ou restam acomodadas em uma condição de dependência de outras disciplinas e do Estado, para poderem subsistir formalmente.

As disciplinas se distinguem entre si segundo a condição epistêmica que cada uma ostenta. Isto aborda a condição de uma disciplina do ponto de vista do conhecimento que ela apresenta, ou seja: se esse conhecimento provém da pesquisa científica elaborada por ela própria, ou se ele foi apropriado com base na pesquisa realizada por outras disciplinas. A esse respeito, acompanhando a análise histórica das Ciências Naturais, feita pela pesquisadora norte-americana Patrícia Fara (2014), constata-se uma divisão das disciplinas em dois polos: disciplinas com estatuto de Ciência e disciplinas sem esse estatuto.

As disciplinas sem estatuto de Ciência são assim caracterizadas por exporem uma cultura de processamento de conteúdos ligada mais à aquisição de conhecimentos (conceitos, estudos, suposições, reflexões, teorias), a partir de textos de vários gêneros (manuais, tratados, artigos, monografias, teses etc.), produzidos por outros campos disciplinares. Deste modo, são disciplinas dependentes. A exceção é a Filosofia. Embora esta não seja aferida enquanto Ciência, no sentido forte do termo, ela apresenta uma cultura de produção epistêmica própria, marcada pela elaboração de reflexões e preceitos normativos, cujos certos conteúdos são apropriados por inúmeras disciplinas.

Por sua vez, as disciplinas com estatuto de Ciência são distinguidas em razão de exibirem cultura de produção de conhecimentos baseados em pesquisas de verificação, sejam assentes em dados observacionais e experimentais, ou em *dados primários*, ou em *dados ad hoc*, mediante métodos e referências teóricas próprios produzidos em seus devidos campos. São tidas por disciplinas com nível considerado de autonomia (relativa).

As disciplinas se caracterizam por orientações epistemológicas predominantes quanto ao método de pesquisa. Tomando o estudo da pesquisadora francesa Laure Endrizzi (2017), são constatados três tipos de orientações epistemológicas: **1)** disciplinas a exibir pesquisas orientadas para a análise de *dados observacionais e experimentais* – grupo este constituído pela Astronomia, Biologia, Economia, Geologia, Medicina, Neurologia, Psicologia, Química; **2)** disciplinas que enfocam seus trabalhos de pesquisa mais na coleta de *dados ad hoc* extraídos de ambiente local ou de um caso por intermédio de observação, introspecção, entrevista, escuta psicanalítica, utilizando métodos especiais, dentre eles, *estudo de caso, etnografia, história de vida, pesquisa participante, grupo focal, análise psicanalítica* – grupo este representado pela Antropologia, Psicanálise, Sociologia; **3)** disciplinas cujas práticas de investigação se orientam mais para a coleta e análise integrada de *dados primários e secundários* baseados em artefatos, audiovisuais, documentos oficiais de arquivos, escritos,

imagens, testemunhos orais – grupo este representado pelas disciplinas História e Linguística. Notando que essas citadas orientações epistemológicas não definem fronteiras rígidas e sedimentadas iguais a camadas geológicas, mas apenas características predominantes.

As disciplinas são classificadas segundo valorações acadêmicas. Em grupos de historiadores ligados às Ciências Naturais, a tipologia das orientações epistemológicas é usada para classificar as disciplinas em dois polos do saber: *hard Sciences* e *soft Sciences*. Estas compreendem a Ciência branda ou fácil (*soft*), representada pelas Ciências Humanas, ou seja: Antropologia, Geografia, História, Linguística, Política, Sociologia. Aquelas caracterizam a Ciência dura ou difícil (*hard*), representada pelas Ciências Naturais, isto é, Biologia, Física, Geologia, Medicina, Neurologia, Química, e, de acordo com Thomas Kuhn (2017b), entram no grupo a Economia e a Psicologia. Por essa perspectiva, as disciplinas agrupadas no polo das *hard Sciences*, as Ciências Naturais, seriam a expressão do que se pode chamar por Ciência. Por esta ótica, a referência definitiva de cientificidade para qualquer disciplina é encontrada somente nas Ciências Naturais – fato contestado por comunidades de historiadores das Ciências Humanas, ao defenderem que estas desenvolveram estilo próprio de fazer Ciência.

Essas diferentes culturas epistêmicas põem em destaque diferenças básicas entre grupo de disciplinas de orientação mais teórica e grupos de disciplinas com um enfoque mais observacional e experimental. Fato este que, no cenário acadêmico, rege não só formas de conteúdos e trabalhos diferenciados (ENDRIZZI, 2017), mas também relações hierárquicas (BOURDIEU, 1994). Relações hierárquicas irrompidas em um jogo epistêmico e político entre as disciplinas desses distintos grupos: de um lado, há disciplinas com estatuto de pesquisa independente e de ensino especializado e muito organizadas, e, de outro, disciplinas subsumidas a estas, fixadas em uma condição de “heteronomia” referente a conceitos, estudos, métodos, reflexões, referências teóricas, teorias, etc., e, ainda, dentre essas disciplinas heterônimas, há muitas que subsistem devido ao interesse e apoio institucional do Estado, em especial, aquelas criadas sob a iniciativa de um governo, que, por alguma razão, não conseguiram se emancipar de outras disciplinas ou de partes delas no processo de integração em sua estrutura interna, para se desenvolver por conta própria e destacar-se enquanto disciplina independente; da mesma forma, pode-se entrever com base nas análises sociológicas de Bourdieu (1994).

As disciplinas se particularizam nos espaços em que elas se estabelecem. Isto significa que as práticas e os objetos de estudo das disciplinas variam conforme os estilos e as demandas relacionados a determinadas espacialidades, sejam estas circunscritas à estrutura e às condições de uma instituição, sejam às fronteiras geopolíticas de uma nação (ARDIGÓ, 2011; GINGRAS, 1991). Deste modo, em vez de se difundir de maneira uniforme ao redor do mundo,

o estilo de sua estrutura epistêmica varia geograficamente, desenvolvendo-se segundo processos locais de adaptação (FARA, 2014). Em síntese, as disciplinas passam por um processo de particularização epistêmica no meio em que elas se instalam (GINGRAS, 1991).

Enfim, estas noções conceituais (coletivo de pensamento, estilo de pensamento, comunidade científica, paradigma, campo científico, teorias das disciplinas) brotam de estudos das Ciências pelas perspectivas da História, Filosofia e Sociologia. Fragmentos desses conceitos são usados enquanto parâmetro de compreensão para a análise do nosso problema de pesquisa.

6 PERSPECTIVA DE ANÁLISE E AS FONTES HISTÓRICAS DA PESQUISA

Sabemos da importância de uma perspectiva de análise para sabermos lidar com o nosso olhar sobre o problema: se um olhar apenas local ou se um olhar embasado em uma visão também focada nas intrincadas interconexões fronteiriças. Optamos pela segunda alternativa: uma análise comparada – tendo a França como nosso foco relacional. Igualmente sabemos que um problema só é possível se factualmente há *dados* disponíveis sobre ele. Uma vez encontrados esses *dados*, faz-se necessário organizá-los e defini-los enquanto *fontes históricas* da pesquisa.

6.1 Análise comparada

Por muito tempo, dominou a ideia de a Ciência ser igual em qualquer parte ou de não possuir pátria. Com base nesse pensamento, dizia-se, pelo início do século XX e ainda pela década de 1990, que as Ciências são internacionais e os resultados das pesquisas, a exemplo de psicólogos e sociólogos franceses, se tivessem valor científico, uniriam-se à massa dos resultados obtidos pelos psicólogos ou sociólogos estrangeiros, por isso as Ciências poderiam se revestir das cores dos espaços nacionais que as adotam.

Mas hoje, parte da historiografia das Ciências esclarece que as práticas e objetos de estudo delas variam de acordo com estilos e demandas relacionados a determinadas espacialidades, sejam elas circunscritas à estrutura e às condições de uma instituição, sejam às fronteiras geopolíticas de uma nação (ARDIGÓ, 2011). Logo, em vez de se espalharem de maneira uniforme ao redor do mundo, as disciplinas variam geograficamente, desenvolvendo-se mediante processos locais de adaptação e intercâmbios (FARA, 2014). Em outras palavras, as disciplinas passam por um processo de particularização epistêmica no meio geográfico em que elas se instalam, ao apresentarem características locais situadas (GINGRAS, 1991).

Isso significa que hoje se aceita que as fronteiras de um país geram conjuntos de características culturais, políticas e econômicas a influenciar direta e indiretamente as formas de recepção, apropriação e consecução das práticas científicas naquele território, em uma forma particularizada. Por exemplo: na França napoleônica, a Química desenvolveu-se mais ligada às demandas militares, pleiteadoras de explosivos eficientes e versáteis; na Alemanha, a Química ganharia contornos particulares, em vista de sua ligação estreita com os parques industriais; na Inglaterra, a Química esteve mais ligada às demandas das minas carvoeiras, e essa ligação deu uma tonalidade bem particular (ARDIGÓ, 2011).

Enquanto isso, no âmbito das Ciências Humanas, surgiu na França uma Sociologia com estudos fortemente enraizados no uso da comparação e da estatística aplicadas aos “fatos sociais”; já na Alemanha, desenvolveu-se uma Sociologia sistemática (exposição de categorias fundadoras da atividade social) e outra histórica (com estudos mais históricos dos fenômenos sociais); enquanto nos EUA, particularizou-se uma Sociologia focada em casos passíveis de se observar, por meio de coleta de *dados ad hoc* – igual nos expõem o sociólogo alemão Wolf Lepenies (1996) e o francês Michel Lallement (2008).

Com efeito, ao mesmo tempo que as disciplinas não deixam de ser um processo internacional, suas recepções, apropriações e execuções em um país também não deixam de ser contextualizadas, diferenciadas, isto é, particularizadas. Nesse sentido, uma vez desenvolvida em uma forma particular, em determinado espaço nacional, uma disciplina pode apresentar importantes características com nível de semelhanças e diferenças importantes em relação a outro espaço nacional. Nesse contexto, a detecção de nível de diferenças e semelhanças só é possível, e só tem sentido, quando uma realidade é confrontada com outra. Quando isso ocorre, surge uma nova percepção. Ou seja: aquilo que se notava no campo da visão apenas à margem, após a interação com o outro, passa a ganhar foco da atenção de um modo mais nítido do que o profundo, fazendo mudar sobre ele a perspectiva, isto é, um modo novo de olhar. Sendo assim, a nova percepção provoca mudança de perspectiva e de atitude sobre o que antes só era visto pela ótica da mera familiaridade ou da indiferença.

Quando o outro é percebido e com ele se estabelece uma comparação, isso propicia outro olhar e, com este, novos sentimentos sobre características de nosso próprio meio. Nas Ciências, observa-se que essa dimensão psíquica gera implicações epistemológicas. Nesses termos, só quando se compara a Pedagogia brasileira com a de outro espaço nacional, ou vice-versa, é que se torna possível perceber certos aspectos tanto distintivos quanto análogos, fazendo, desse modo, ser possível um conhecimento mais profundo de nossa própria realidade à luz da experiência de outras regiões. Já o contrário, e parafraseando a pesquisadora brasileira Suely Bonitatibus (1989), sempre que se opta em tomar somente a própria Pedagogia nacional como única referência, tende-se a centralizar sobre ela todas as análises e reflexões e a deixar de considerar aspectos que somente uma percepção mais abrangente e diferenciada pode assegurar.

Exatamente são essas questões básicas que, em parte, justificaram a necessidade da nossa análise por uma perspectiva comparada. A percepção contundente dessa necessidade, no âmbito das Ciências Humanas, remonta desde o final do século XIX, quando se consolidou o princípio de a análise comparativa ser procedimento indispensável à pesquisa de verificação,

porque nenhuma observação e análise centrada em um único objeto isolado tem valor científico. Por esse motivo, veio a ser considerada uma forma não só de análise, mas também de um experimento indireto (BONITATIBUS, 1989). Desde então, surgiram subdisciplinas baseadas na análise comparada enquanto instrumento da pesquisa: Antropologia comparada, Biologia comparada, História comparada, Psicologia comparada e outras.

Mas para todos os efeitos, é importante lembrar que, no decorrer do século XX, os estudos e análises comparativas, em especial, no âmbito da Pedagogia, eram guiados pelo esteio centro e periferia, lentidão e progresso, desenvolvimento e atraso, e se prendiam em uma lógica descritiva e explicativa, focada em casos de ordem administrativa e curricular dos sistemas nacionais de ensino primário de diferentes países, com um claro objetivo político: a realização de reformas escolares e curriculares, segundo modelos políticos e concepções ideológicas, em geral, tendo como centro de referência os sistemas nacionais de ensino da Alemanha, França, EUA. Mas não abordaremos a comparação norteadas por este tradicional modelo teórico. Há alternativas de análise comparada com propósitos bem diferentes.

Atento a essa questão, o professor-pesquisador português António Nóvoa (2009), referenciado nas Ciências da Educação, empenhou-se em reformular o projeto de comparação, com a proposta de esta passar da análise dos fatos para a análise do sentido histórico dos fatos, buscar o significado da especificidade e da diferença de um objeto em relação a outro.

Já para nós, referenciados pela historiografia das Ciências, optamos pela suposição de que, por dentro das fronteiras de um país, nos espaços de suas regiões e de suas instituições, formam-se, historicamente, um conjunto de características culturais, educacionais, políticas e econômicas que, de um modo direto ou indireto, influenciam as formas de recepção, apropriação, desenvolvimento e particularização das disciplinas. Então, por essa ótica, dizemos que nosso principal alvo pela análise comparativa é compreender os processos cujas relações culminam no surgimento, desenvolvimento e particularização de uma disciplina, em um determinado espaço nacional – no nosso caso, foi a Pedagogia disciplinar na França. Claro que esse objetivo só é possível se as condições objetivas e subjetivas da pesquisa e da análise repousam nos resíduos remanescentes das atividades dos agentes envolvidos com a Pedagogia no espaço da França.

6.2 As fontes históricas da pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi o de compreender como surgiu, desenvolveu-se e se particularizou a Pedagogia disciplinar na França, entre o século XIX e início do século XX.

Sabemos se um problema é possível se, sobre ele, há factualmente dados disponíveis, ou seja, resíduos remanescentes de experiências humanas ocorridas em um determinado período. São os resíduos da Pedagogia francesa que tornem possível o nosso problema de pesquisa.

No âmbito da História das Ciências, os resíduos, antes de qualquer coisa, são *dados* os quais precisam ser depurados, organizados, checados, comparados, para, então, se tornarem *fontes históricas*, segundo a natureza do problema. No âmbito de nossa pesquisa, o processo resultou nas *fontes* dispostas em dois conjuntos: *fontes principais* e *fontes complementares*. Preferimos este procedimento, pois concordamos com Marc Bloch (2001), quando diz que é uma ilusão imaginar que cada problema corresponde apenas a um tipo específico de fonte; ao contrário, a boa pesquisa histórica só é possível recorrendo-se a uma multiplicidade de fontes.

As *fontes complementares* são *artigos, livros, relatórios* associados ao problema da pesquisa. Todavia, em virtude de os objetos centrais dessas fontes complementares não serem propriamente a Pedagogia disciplinar, mas em especial, a Escola Primária e a Escola Normal, as informações sobre o problema foram obtidas por inferências. Listamos abaixo as **fontes complementares** mais importantes encontradas que culminaram na realização deste estudo:

- . *Escolas Normais Primárias (Normales primaires – écoles)*. Artigo de Édouard Jacoulet;²⁶
- . *Manuais (Manuels)*. Artigo de Ferdinand Buisson;²⁷
- . *Advento da Escola Contemporânea na França entre 1789 a 1835 (L'avènement de l'école contemporaine em France – 1789-1835)*. Livro historiográfico, escrito por René Grevet, com a edição de 2001;
- . *Mestres-primários ante a República (Instituteurs avant la République)*. Livro historiográfico, escrito por François Jacquet-Francillon, com edição de 1999;
- . *Escola Normal de Mestres-Primários do Auto-Reno à Colmar (L'École Normale d'Instituteurs du Haut-Rhin a Colmar)*. Livro historiográfico, escrito por Henri Ehret, edição de 1971;
- . *Manual legislativo e administrativo de instrução primária (Manuel législatif et administratif de l'instruction primaire)*. Livro escrito por Etienne Killian, edição de 1839;
- . *Quadro da instrução pública na França (Tableau de l'instruction primaire en France)*. Livro historiográfico, escrito por Paul Lorain, com edição de 1837;

²⁶ Artigo incluso, enquanto verbete, no manual educacional da III República francesa, dirigido por Ferdinand Buisson, nomeado de *Novo Dicionário de Pedagogia e de Instrução Primária (Nouveau dictionnaire de pédagogie e d'instruction primaire)*, publicado em 1911;

²⁷ Artigo incluso, enquanto verbete, no manual educacional da III República francesa, dirigido por Ferdinand Buisson, nomeado de *Novo Dicionário de Pedagogia e de Instrução Primária (Nouveau dictionnaire de pédagogie e d'instruction primaire)*, publicado em 1911;

. *Relatório sobre o estado da instrução pública nalguns países da Alemanha e particularmente na Prússia (Rapport sus l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse)*. Livro escrito por Victor Cousin, edição de 1833.

Por meio das fontes complementares que igualmente podemos chamar de fontes historiográficas, identificamos um conjunto de dados residuais sobre a Pedagogia disciplinar, nomeadamente expressos em medidas legislativas (leis, decretos, decisões, regulamentos) utilizadas enquanto *documentos* de comprovação histórica e de base de referência das análises dos autores. Mas de modo geral, os *documentos* são apenas referidos, não demonstrando seus conteúdos. Porém, sabemos que para a pesquisa histórica, são cogentes o acesso e a análise direta dos *documentos*, pois às vezes existem historiografias feitas embasadas em historiografias a formar camadas sobre camadas relacionadas a um *tema* distanciado do teor dos *documentos* a que se referem.²⁸ Nesse caso, tornou-se cogente para nós acessar e estudar os *documentos* na íntegra.

Movidos por esse objetivo, vasculhamos arquivos públicos franceses digitalizados, em especial, os arquivos da *Gallica*, biblioteca digital da Biblioteca Nacional da França (BnF), igualmente os arquivos digitalizados do portal *Persée* de publicações das Ciências Humanas e os arquivos da biblioteca digital do *Google Books*.²⁹ Nestes arquivos, identificamos na íntegra *medidas legislativas* (leis, decretos, decisões, regulamentos) relativas às *Escolas Normais Primárias* e aos *Programas da Disciplina de Pedagogia*. As medidas legislativas designam parte das **fontes históricas principais**. Listamos abaixo estas fontes em duas categorias: uma relativa às *Escolas Normais Primárias* e a outra aos *Programas da Disciplina de Pedagogia*:

. Fontes Atinentes às Escolas Normais Primárias:

. *Decreto de 4 de agosto de 1905 relativo às Escolas Normais Primárias (Décret du 4 août 1905, relatif aux Ecoles normales primaires)*;

²⁸ A historiografia é imprescindível para a compreensão das fontes em seu contexto histórico. Entretanto, ela pode causar alguns embaraços. Por dificuldades de acesso direto às fontes, certos textos historiográficos reproduzem as referências a elas, indiretamente, e isso, às vezes, pode repercutir equívocos, sobretudo quando a informação ou parte dela não condiz com o conteúdo da fonte original. Há inúmeros exemplos a respeito. Aqui, podemos expor um caso, de um texto em francês, que ao tratar das matérias do programa de estudos da Escola Normal primária de 1832, cita a disciplina Pedagogia, mas ao consultarmos a fonte primária, lá não aparece nenhuma disciplina nomeada de Pedagogia, e sim, Métodos de Ensino. A troca de termos para alguns pode ser banal, mas para quem o texto deste autor é usado como referência, essa abordagem pode induzir à reprodução da ideia de que 1832 foi a data de instituição da disciplina de Pedagogia na França. Ainda há casos em que a formação de camadas sobre camadas de textos historiográficos e relacionada a um tema se distancia tanto das fontes originais, que estas se tornam irreconhecíveis, quando confrontadas com esses textos. Portanto, para todos os efeitos, o acesso às fontes primárias é *conditio sine qua non* na pesquisa histórica.

²⁹ **Gallica BnF**: <https://data.bnf.fr/>; **Persée**: https://education.persee.fr/issue/baip_1254-0714_1881_num_24_469; **Google Books**: <https://books.google.com/>

- . *Decreto de 13 de julho de 1880 concernente à criação de uma Escola Normal Superior de mestras primárias (Décret du 13 juillet 1880 relatif à la création d'une École normale supérieure d'institutrices);*
- . *Decreto de 29 de julho relativo à organização das Escolas Normais Primárias (Décret du 29 juillet 1881 relatif à l'organisation des écoles normales);*
- . *Lei de 9 de agosto de 1879 relativo à criação de Escolas Normais Primárias (Loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires);*
- . *Regulamento Relativo às Escolas Normais Primárias de 14 de dezembro de 1832 (Règlement Concernant les Écoles Normales Primaires du 14 décembre 1832).*

. Fontes Referentes aos Programas da Disciplina de Pedagogia:

- . *Plano de Estudos e Programas de Ensino das Escolas Normais Primárias Masculinas e Femininas – Decreto e Decisão de 4 de agosto de 1905 (Plan d'études et programmes d'enseignement des écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices - Décret et arrêté du 4 Août 1905);*
- . *Decisão de 3 de agosto de 1881 Relativa ao Uso do Tempo, à Distribuição de Disciplinas de Ensino e aos Programas de Estudo das Escolas Normais Primárias Masculinas e Femininas (Arrêté du 3 août 1881 relatif à l'emploi du temps à la répartition des matières d'enseignement et aux programmes d'études dans les écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices);*
- . *Programa do Curso de Pedagogia das Escolas Normais (Programme du Cours de Pédagogie dans les Écoles Normales - 1839).*

Com a finalidade de sabermos das repercussões públicas sobre a Pedagogia e os assuntos a ela relacionados, também naqueles arquivos digitalizados apresentados (*Gallica BnF, Persée, Google Books*), consultamos números dos principais periódicos da época, em especial, três deles com mais repercussão no âmbito da educação pública:

- . *Revista Pedagógica (Revue Pédagogique) – criada em 1878 por grupo particular e assumida pelo governo, em 1882, e circulou até 1942;*
- . *Jornal Geral de Instrução Pública (Journal General de L'Instruction Publique) – criado pelo governo em 1834 e circulou até 1882;*
- . *Jornal de Educação (Journal d'Éducation) – criado por uma associação civil em 1915 e circulou até 1927.*

Mas o ângulo de visão de nosso exame crítico sobre essas fontes, por certo, poderia ficar limitado, caso não fizéssemos interseção com os manuais de Pedagogia. Perseguindo esse objetivo, encontramos um artigo de Ferdinand Buisson, intitulado *Manuais (Manuels)*, que se acha no *Novo Dicionário de Pedagogia e de Instrução Primária* de 1911. O artigo aborda a importância dos manuais para a instrução primária na França e pauta uma pequena lista. Por meio desta lista, pesquisamos também naqueles já mencionados arquivos digitalizados (*Gallica*

BnF, Persée e Google Books) e, assim, chegamos a um livro de 1852, publicado pelo Ministério da Instrução Pública da França, com título *Lista Oficial de Obras Autorizadas do Ano de 1802 até 1º de Setembro de 1850 (Liste Officielle des ouvrages qui ont été autorisé depuis l'année 1802 jusqu'au 1º septembre 1850)*. Em 55 páginas, o livro lista os manuais aprovados para uso no ensino das matérias da Escola Primária e da Escola Normal Primária. Em relação a esta, a lista inicia em 1817 e se estende até 1850. Escavando ainda mais e mais, encontramos outras listas oficiais. Estas listas são importantes, porque nas Escolas Normais só se adotavam os manuais aprovados. Em posse delas, acessamos os arquivos digitalizados (mencionados acima), checamos e selecionamos uma amostra, priorizando os **manuais** em cujo título transportam o nome “pedagogia”. Abaixo, arrolamos 12 manuais como fontes principais:

- . *Novo Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária, organizado por Ferdinand Buisson, 1911 (Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire);*
- . *Curso de Pedagogia Teórica e Prática, de Gabriel Compayré, 1897 (Cours de pédagogie théorique et pratique);*
- . *Lições de Pedagogia e Psicologia e Moral Aplicada à Educação, Método e Processos de Ensino, da autora Louise Chasteau, 1882 (Leçons de pédagogie, psychologie et morale appliquées à l'éducation: méthodes et procédés d'enseignement);*
- . *Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária, organizado por Ferdinand Buisson (Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire);*
- . *Curso Teórico e Prático de Pedagogia, de Michel Charbonneau, 1862 (Cours théorique et pratique de pédagogie);*
- . *Curso Prático de Pedagogia para Mestres de Escolas Normais Primárias e para Mestres em Exercício, escrito por Jean Baptiste Daligault, 1851 (Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves-maîtres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice);*
- . *Lições de pedagogia ou conselhos para à educação e ensino das crianças nas escolas primárias, de Jean Dumouchel, 1847 (Leçons de pédagogie ou conseils relatifs à l'éducation et à l'enseignement des enfants dans les écoles primaires);*
- . *Curso de Pedagogia ou princípios da educação pública para uso dos alunos das escolas normais e dos mestres-primários, de Ambroise Rendu, 1841 (Cours de Pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des Instituteurs primaires);*
- . *Novo Manual das Escolas Primárias, Médias e Normais ou Guia Completo dos Mestres e Mestras Primárias, de Jacques Matter, 1834 (Nouveau Manuel des Écoles Primaires, moyennes et normales, ou guide complet des instituteurs et des institutrices);*
- . *Curso Normal para Mestres Primários ou Direções para a Educação Física, Moral e Intelectual nas Escolas Primárias, de Joseph-Marie de Gérando, 1832*

(Cours Normal des Instituteurs Primaires, ou Directions relatives à L'éducation Physique, Morale et Intellectuelle dans les Écoles Primaires);

. *Manual do Mestre Primário ou Princípios Gerais de Pedagogia*, escrito por Adam Maeder, 1831 (*Manuel de l'instituteur primaire ou principes généraux de pédagogie*);

. *Resumo do método das escolas primárias ou coleção prática do que é mais essencial saber para estabelecer e dirigir escolas primárias, de acordo com o novo método de educação mútua e simultânea*, publicado por Colas, 1816 (*Abrégé de la méthode des écoles élémentaires, ou recueil pratique de ce qu'il y a de plus essentiel à connaître pour établir et diriger des écoles élémentaires selon la nouvelle méthode d'enseignement mutuel et simultané*).³⁰

Nesta citada lista, no manual de 1911, designado *Novo Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária*, organizado por Buisson, encontramos genuínas fontes complementares. Destacamos os artigos-verbetes escritos por Émile Durkheim: um intitulado *Educação* e outro *Pedagogia*. Estas fontes, depois de cinco anos da morte de Durkheim, foram publicadas em um pequeno livro, em 1922, com o título *Educação e Sociologia*. Estes textos são aqui usados enquanto fontes primárias, ao lado dos manuais. Assim, temos as seguintes fontes históricas:

- . artigos;
- . livros;
- . relatórios;
- . medidas legislativas (leis, decretos, decisões, regulamentos);
- . Programas da Disciplina de Pedagogia;
- . periódicos;
- . manuais de Pedagogia.

Dentre as fontes supracitadas, os manuais são artefatos de grande relevância para a compreensão da história de uma disciplina. Há vários motivos. Mas antes de citá-los, faremos algumas considerações.

Primeiramente, o manual virou objeto de estudo e, nessa condição, ganhou muitas noções conceituais. A Linguística passou a tratá-lo como um gênero textual, ao lado do artigo, romance, conto, poesia, jornal, bula de remédio etc. Pela ótica da História do livro, o manual é um texto que ganha vida a partir do processo ensino e aprendizagem. Por este aspecto, livro didático é “toda a produção cuja intenção inicial do autor ou do editor é a sua utilização nas aulas, sendo destinado por princípio ao trabalho de alunos e professores” (BITTENCOURT,

³⁰ Este é o primeiro manual da lista oficial do governo aprovado para uso na Escola Normal Primária.

2016, p. 116). Ainda de acordo com Bittencourt (2016, p. 116), compêndios destinados ao processo de ensino e aprendizagem de diferentes disciplinas, iguais a cartilhas, silabários, livros de leitura, resumos, antologias, livros do professor, catecismos e apostilas, estabelecem um “grupo de impressos que consideramos como livros didáticos”.

Mas antes de o manual surgir, como os estudantes tinham acesso ao conteúdo do programa de uma disciplina? De acordo com Benjamin (2009), o processo envolvia a prática de leitura das fontes originais, isto é, os textos dos autores clássicos, segundo suas especialidades. Todavia, pelo início da primeira metade do século XIX, professores perceberam a necessidade de selecionar, resumir, organizar e integrar em um texto sintético, composto de forma mais compreensível possível, temas, conceitos e métodos de uma variedade de autores clássicos, em um único livro.

Esse processo igualmente podia ser fomentado pela revista científica, dispositivo mais antigo, mediante o qual uma disciplina nascente se construía no intercâmbio de diversos autores, no confronto de concepções, na coleção de estudos e difusão de uma normatização epistemológica, própria à disciplina. Ainda do ponto de vista da forma e do conteúdo, a revista científica caracteriza-se por alguns fatores-chave: 1) concisão da narrativa e especialização da linguagem dos artigos, sempre dirigidos, sobretudo, aos colegas do campo, aparentemente os únicos capazes de compreendê-los; 2) profusão de temas dispersos e concepções divergentes.

Mas foi o manual, não a revista científica, a firmar-se no ensino. Primeiro, por possibilitar a aprendizagem baseada e um corpo temático resumido, organizado de maneira mais adequada para o ensino e a aprendizagem. Segundo: um de seus pontos mais fortes é a capacidade de atingir um público de alunos maior e mais variado que as revistas, e, igualmente, introduzir os alunos ao programa epistemológico da disciplina (KUHN, 2017a). Deste modo, semelhante às revistas científicas, os manuais didáticos são também ricas fontes de pesquisa na esfera da História das Ciências, não só por exibirem indícios da história da disciplina, mas também indícios de sua estrutura epistêmica e discussões epistemológicas.

Por sua vez, quando se analisa a história dos manuais, observa-se que eles surgem por vários modos: tratado temático resultante de estudos pessoais de um autor envolvido em um campo disciplinar; compilação de temas, conceitos ou textos de autores clássicos, para efeito de lições propostas pelo programa de ensino; encomenda de um editor operante no mercado do livro didático. A esse respeito, por exemplo, o norte-americano Thomas Upham (1799-1872), professor da cátedra de Filosofia Mental, escreveu o manual *Elementos de Filosofia Mental*, em 1827, baseado na síntese de temas e conceitos dominantes da disciplina.

Esse manual, segundo Benjamin (2009), foi largamente usado nas faculdades norte-americanas por mais de 50 anos.

Pelo início do século XX, o professor britânico Edward Bradford Titchener (1867-1927) escreveu *Psicologia Experimental*, manual referência no campo, escrito com base tanto na vivência docente quanto em suas pesquisas experimentais; em vista do alcance do manual, ele foi usado por muitos professores de Psicologia por mais de 30 anos nas faculdades norte-americanas (BENJAMIN, 2009). Manuais também se originaram da encomenda de editores, que, desde a primeira metade do século XIX, vieram a influir na geração de um grande mercado de produção, tradução e propagação de manuais destinados a docentes, discentes e acervos de bibliotecas públicas e particulares, em escala nacional e internacional, tendo França, Espanha, Portugal, EUA e Alemanha (esta, em menor linha), enquanto principais centros.

Praticamente foi Kuhn (2017a) a destacar o manual como dispositivo importante para o desenvolvimento das disciplinas. Porque para Kuhn (2017a), o manual não constitui somente um dispositivo de ensino, mas igualmente fornece as coordenadas básicas relativas aos temas, princípios de fundo, métodos, experimentos padrões, aplicações típicas a assegurar tradição e estilo da disciplina em um determinado período. Por isso, o manual tem a possibilidade de se tornar referência epistemológica dentro de um campo disciplinar, por determinada época curta ou longa, pois sucessivas mudanças na vida social, cultura, educação, nas tecnologias, pesquisas científicas, disciplinas, irremediavelmente, repercutem sobre a mentalidade dos agentes os quais se veem impelidos a atualizar os conteúdos dos manuais.

Assim, muita coisa que em um período era importante e se via no foco, em outro estágio é substituído ou deslocado à margem, e, nessa condição, armazenado em nichos. Estes, com o tempo, costumam retornar ao debate acadêmico mediante pesquisas (LEPENIES, 1996). Isso ocorre por duas razões simples: **1)** os manuais são bases de informações para se compreender os reflexos das teorias e das práticas, das disputas e das alianças, concretamente realizadas no campo de uma disciplina, em uma determinada época; **2)** por este motivo, os manuais permitem conhecer a disciplina no espaço formado entre a norma imposta pelas instituições (governos, academias, associações etc.) e as atividades, e os conteúdos concretizados no chão dos centros de ensino.

Não obstante, enfatizamos que os manuais e os demais documentos foram tomados enquanto *fontes históricas* e não como os objetos da pesquisa. Segundo a análise de conjunto destas fontes, adiantamos aqui que o processo de surgimento, desenvolvimento e particularização da Pedagogia na França ocorreu predominantemente sob as diretrizes do Estado, entre 1810 a 1911. Os detalhes desta análise estão demonstrados nos capítulos a seguir.

7 A CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL PRIMÁRIA NA FRANÇA

Conforme foi destacado antes, nosso objeto é a Pedagogia enquanto disciplina, ou seja, um espaço a organizar elementos que compõem a educação das crianças em uma estrutura epistêmica específica para efeito de estudo e ensino.

Uma disciplina é formada socialmente por determinados grupos, com o intuito de pensar e estudar de modo organizado certos problemas específicos, relativos a fatos da realidade que podem ser de natureza física, biológica, social ou psíquica (FOUREZ, 1995).

Duas fontes epistemológicas estruturam uma disciplina: um objeto central de estudo (uma estrutura específica da realidade conscientemente delimitada e orbitada por uma rede de áreas temáticas associadas); e um método de investigação desse objeto, para sobre ele gerar conhecimentos. Em razão destas duas fontes, formam-se os conteúdos da disciplina (reflexões, suposições, estudos, conceitos, teorias), dispostos por unidades do saber. O corpo instituído por objeto, método e conteúdo exprime a identidade da disciplina. Identidade que toma expressão acadêmica e social quando essa disciplina é identificada e reconhecida na sociedade, segundo uma denominação (VIÑAO, 2008). Uma disciplina ainda subsiste porque tem portadores, agentes a desempenhar ações etiquetadas com o nome da disciplina, sejam estas ações na área do ensino ou da pesquisa, ou da prestação de serviços especializados ao público.

Pelos dados providos de Fourez (1995), observa-se que no início, o objeto formal de uma disciplina costuma ser confuso, pois é trabalhado ainda por pioneiros fundamentados em um programa em desenvolvimento, sem um corpo padronizado de conteúdos definido. Entretanto, uma vez formada a disciplina e a depender de sua capacidade de atração e geração de identidade, a tendência, a partir de seu entorno, é se formar um espaço dinamizado por grupos de agentes internos e externos, como catedráticos, instituições, associações, editores, Estado. As bases de formação de uma disciplina e de seu objeto formal são terminantemente de caráter social, epistemológico e político.

Quando aplicamos esses parâmetros em relação à Pedagogia, na forma em que ela se particularizou na França, observamos muitas informações importantes nesse sentido. Seguindo as fontes históricas (documentos oficiais, periódicos e manuais de ensino da época relativos à Pedagogia disciplinar), descobrimos que a base da ignição mediante a qual a Pedagogia se inicia – e que a partir dessa base a Pedagogia se desenvolve até alcançar alguma autonomia relativa – é composta pelos métodos de ensino e os princípios gerais da educação física, intelectual e moral, trabalhados no âmbito da escola de formação docente. De igual modo, foi no âmbito dessa base que grupos de gestores, professores, reformadores e governo

central realizaram ações políticas a favor da introdução dessa base (métodos de ensino e princípios da educação) com a etiqueta Pedagogia, enquanto disciplina específica do programa de estudos das Escolas Normais: fato que contribuiu para o desenvolvimento e para a definição de seu objeto formal, segundo uma cultura mais acadêmica.

Nesse sentido, a Pedagogia disciplinar não germina no vácuo do espaço das ideias: ela emerge a partir de uma base material concreta: esta base é social: ela se encontra no espaço da Escola Normal Primária. Por isso, torna-se difícil compreender sua estrutura, caso não se leve em conta essa base.

Para todos os efeitos, afirmamos que a história da Pedagogia francesa se encontra intimamente ligada ao desenvolvimento da escola de formação de mestres-primários e ambas à Escola Primária. O processo foi iniciado em 1810, mediante a criação da Escola Normal Primária na França, e se estendeu até 1911, mas depois o processo foi subitamente interrompido, com a eclosão da grande Primeira Guerra Mundial.

Porém, para destacarmos essa história, interrogamos: como na França ocorreu a criação da Escola Normal Primária, base de ignição e desenvolvimento da Pedagogia disciplinar?

7.1 A primeira Escola Normal Primária na França

Após quase duas décadas de debates políticos, enfim, por iniciativa do marquês, poeta e prefeito Adrien de Lezay-Marnésia (1769-1814), amigo do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), foi criada, em 24 de outubro de 1810, e posta a funcionar em 15 de novembro do mesmo ano, a Escola Normal Primária de Strasbourg (*École Normale de Strasbourg*), a primeira da França voltada notadamente para a formação de mestres primários (EHRET, 1971; GREVET, 2001; JACOULET, 1911). Entretanto, de onde veio a ideia?

Em 1810, a França se encontrava sob o governo monárquico imperial, liderado por Napoleão Bonaparte, após ele ter derrubado a I República (1792-1804), por meio de um golpe de Estado (*coup d'état*). Era época do I Império (1804-1814), em que a *Revolução* principiada em 1789 ainda se via em andamento, com inúmeros projetos pendentes. Um dos principais era o da *instrução pública*. O objetivo deste projeto seria influir politicamente sobre a reprodução social, enquanto meio eficaz de consolidar a nova sociedade que estava nascendo. Notavam os revolucionários que essa possibilidade se achava exatamente na *educação das novas gerações de crianças da massa popular rural e urbana*, para imprimir-lhes um direcionamento sobre as

linhas do desenvolvimento físico, intelectual e moral, mediante um projeto educacional pensado e decidido politicamente pelos agentes do Estado.

Figura 1 – Lezay-Marnésia (1769-1814), criador da primeira Escola Normal Primária da França, em 1810, na cidade de Strasbourg, no Departamento do Baixo-Reno (*Bas-Rhin*).



Fonte : Ggravure de C. Guérin, vers 1820 – Musée Jean-Frédéric Oberlin, Waldersbach, Bas-Rhin.

A retomar exemplos de educação extraídos da época áurea da *Paideia* da Grécia antiga, boa parte instruída dos revolucionários entendia a importância não só da *educação das crianças*, mas também da *formação dos mestres*, ambas como principais meios de influir sobre a constituição da nova sociedade, não só para dar-lhe direção, segundo finalidades e interesses previamente traçados, mas também enquanto uma das condições básicas para se governar com certa ordem e segurança. A forma encontrada para imprimir esse desígnio foi a de criar uma *rede de escolas públicas* estruturada, com pessoal docente formado, conteúdo, métodos de ensino, manuais didáticos, administração legislada, organizada, gerida e custeio financiado pelo Estado, baseado no “fundo público” formado por impostos extraídos da pessoa física e jurídica.

Os revolucionários bolavam o projeto de pôr a educação pública sob o controle do Estado e desbancar de vez a Igreja desse poder de influência sobre a educação das crianças e dos jovens. Os *revolucionários* defendiam que para a nova sociedade que ambicionavam, era o Estado laico, não mais a Igreja, a atuar única e intencionalmente sobre a educação das novas gerações, de acordo com regras e interesses políticos do governo. Assim, antes da *Revolução*,

havia em torno da educação das crianças duas esferas de influências: a família, de um lado; a Igreja, de outro. Com a *Revolução*, outra esfera foi inserida: o Estado.

Em 1792, os *revolucionários* passaram, então, a discutir projetos de criação e implantação de um sistema de educação popular, para fazer o Estado ocupar o espaço tomado da Igreja desde a supressão da Companhia de Jesus, em 1762, e demais ordens religiosas, no ano de 1790. Um dos projetos foi elaborado por Condorcet (1743-1794), cujo texto apresentou princípios gerais da estrutura de educação pública, sugerindo que ela fosse instituída por meio de cinco graus: escola primária, escola secundária, institutos, liceus e a Sociedade Nacional de Ciências e Artes (CONDORCET, 2008).

Quanto à Escola Primária, Condorcet sugeriu que os conteúdos de ensino fossem distribuídos de maneira semelhante ao modelo da *Paidéia* grega, em uma estrutura constituída por educação física, educação intelectual e educação moral. Indicou que o conteúdo dessa estrutura fosse fixado em livros para serem usados como manuais, contendo uma parte sobre *Método de Ensino*, assim, o mestre primário poderia se instruir para ensinar (CONDORCET, 2008). O projeto recomendava a laicidade e a liberdade de ensino. Mas não indicou a obrigatoriedade. Tampouco indicou a formação dos mestres primários em escolas específicas. De igual modo, não mencionou o termo *pedagogia* nem por sinônimo de educação, nem por campo de estudo – é como se o termo não fosse corrente na época –, pelo menos no círculo de Condorcet.

Mas quanto à formação dos mestres primários, o Lakanal (1762-1845) propôs um projeto que atribuía a função do Estado, este se ocuparia da preparação dos mestres primários, por meio de uma formação inicial, em escola específica, tendo por modelo a experiência prussiana e a austríaca, mas sem prever para essa formação a aprendizagem das ciências, porém apenas a “arte de ensinar” (tendo por base o domínio dos *Métodos de Ensino*), pois, pronunciava ele, ao sair da escola de formação, os “mestres primários não somente deverão ser homens instruídos, mas homens capazes de instruir” (LAKANAL apud LUZURIAGA, 1959, p. 50).

Pode-se dizer que os principais projetos dos *revolucionários* tinham por inspiração a Prússia (*Preußen*, em alemão), que desde a primeira metade do século XVIII foi um dos reinos a instituir na Europa uma estrutura de educação popular estatal.

Faz-se necessário observar também que o Estado prussiano não necessitou disputar o projeto de educação popular com o poder supranacional da Igreja Católica, pois ali na região prussiana, a *Reforma Protestante*, iniciada em 1517, já havia feito esse trabalho. Ou seja, o movimento da *Reforma* suprimira o poderio de interferência da Igreja Católica, que de Roma traçava políticas de toda ordem para a região. Nesse processo, o movimento reformista

enfatizou a necessidade de se educar o povo pela base, isto é, pelas crianças que frequentavam as igrejas reformadas, as quais se multiplicavam e, nesse movimento, demandavam a criação de escolas elementares custeadas pelo Estado. Nesse contexto, o movimento reformista pavimentou o terreno para a introdução do Estado na área da *instrução popular*. O evento ocorreu de fato quando na primeira metade do século XVIII, o governo central da Prússia instituiu efetivamente duas estruturas:

- 1) escolas públicas estatais voltadas para o ensino de crianças da segunda infância (crianças dos sete aos treze anos);
- 2) escolas públicas estatais voltadas para a formação de mestres-primários (para ensinarem nas escolas públicas estatais das crianças da segunda infância).

Antes, a escola para crianças existia em recintos de igrejas e em espaços isolados, com estrutura subsidiada pelas famílias e por doações de pessoas e instituições filantrópicas. Mas ao serem criadas as escolas públicas estatais, o quadro foi transformado radicalmente na Prússia. O interesse do governo central, segundo o manual de “História da Educação Pública” circulante no Brasil nos anos 1950, do autor espanhol Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), seria, de um lado, promover a formação de súditos, soldados e servidores fortes moralmente, e, de outro, promover a homogeneização linguístico-cultural das regiões do reino prussiano, para exercer com eficiência o domínio administrativo, econômico, jurídico e cultural sobre elas.

Por isso, a *rede estatal de escolas públicas* era regida pelo princípio da obrigatoriedade. Ou seja: as crianças do reino prussiano estavam obrigadas a frequentar a escola do governo para aprender a leitura, a escrita, o cálculo e os valores morais. O sistema tornou-se gerido por leis e diretrizes, desde 1717, em relação ao financiamento, ao funcionamento, à gestão, aos conteúdos, métodos, livros didáticos, de forma monitorada, mediante um ministro do governo (LUZURIAGA, 1959). Essa rede de escolas públicas para crianças dos sete aos treze anos foi pelo governo prussiano nomeada de *Escola do Povo* – em alemão, *Volksschulen*.

Porém, ainda no mesmo período mencionado, o Estado prussiano também atinou para outro fato importante: até ali, os mestres aprendiam o ofício (arte) de ensinar às crianças com um colega, ou, em geral, aprendiam por si mesmos, na prática. Em suma, a condição para exercer a *arte de ensinar* era somente ter o domínio das matérias a serem repassadas às crianças, sem, para tal, aprender noções morais, teóricas e práticas da profissão.

Nesse sentido, qualquer pessoa letrada, ou seja, com algum domínio na área de escrita, leitura, cálculo e doutrina cristã, poderia desempenhar a função de mestre-escola (GAUTHIER, 2010). Os agentes do governo prussiano queriam mudar o cenário e,

provavelmente, baseados em experiências isoladas ocorridas na vizinha França, por meio dos padres e mestres católicos Charles Démia (1637-1689), que abriu em Lyon, em 1672, um pequeno *Seminário*, para o preparo de mestres destinados ao ensino de meninos, e em 1684, por Jean-Baptiste de La Sale (1651-1719), que abriu em modo temporário um *Seminário de Mestres* em Reims, para preparar mestres nas práticas imprescindíveis ao bom ensino dos meninos (DEBESSE; MIALARET, 1974; LOURENÇO FILHO, 2001b).

Porém, os agentes prussianos pretendiam fundar uma instituição estatal enquanto política de governo, e não uma experiência isolada, movidos pela ideia de que aqueles que ensinavam na *Escola do Povo (Volksschulen)* deveriam ser funcionários do governo, com adequada preparação, isto é, passar por uma instrução geral e uma profissional, para só dessa maneira receber permissão para poder ensinar às crianças determinadas atividades e saberes, segundo uma matriz unificada pelo poder público estatal (LUZURIAGA, 1959).

Nascia, assim, a iniciativa de se fundar uma instituição escolar estatal voltada exclusivamente para a formação do mestre-primário. Esta escola ganhou nome de “Seminário de Mestre”, ou *Lehrerseminar*, em alemão – em virtude de se espelhar nos Seminários Teológicos (escola-internato de formação de clérigos da Igreja). Os primeiros *Seminários de Mestre* passaram a funcionar a partir de 1732 e 1748, em Stettin, Magdeburgo e Berlim. Nestes centros, segundo sugerem dados extraídos de Luzuriaga (1959), o programa de formação do mestre-primário (*Volksschullehrer*) dividia-se em estudos teóricos das matérias a serem ensinadas a crianças e preparação prática, intercruzados em dois núcleos:

- 1) **instrução geral:** aprendizado das matérias a serem ensinadas às crianças (Leitura, Escrita, Idioma, Literatura, Aritmética, Desenho, Música, Canto, Ginástica);
- 2) **instrução profissional:** aprendizado de certos princípios *filosóficos, históricos e psicológicos* da educação e da profissão extraídos do pensamento de autores clássicos e modernos; e o aprendizado da *didática específica* de cada matéria a ser ensinada na escola primária e articulada com prática de estágio supervisionado.

Sobre o segundo núcleo, pelo fim do século XVIII, o seu conteúdo foi abordado sob o nome de *Pedagogia (Pädagogik)*. Interessante notar que pelo decorrer do segundo período do século XVIII, na Prússia, professores de Filosofia se revezavam durante o ano, para reger cursos de *instrução profissional*, isto é, a *formação pedagógica* dos pretendentes ao magistério secundário – estes cursos eram chamados *Lições de Pedagogia*. A este respeito, por exemplo, as *Lições de Pedagogia* ministradas por Immanuel Kant em 1776, 1777, 1780, 1786, 1787, na

Universidade de Königsberg, foram reunidas e impressas em um livrinho, em 1803, com o título *Über die Pädagogik (Sobre a Pedagogia)*.³¹ Na virada do século XVIII para o XIX, o filósofo e professor prussiano Friedrich Herbart (1776-1841) também se destacou, após publicar em 1802 um livro com o título “Conferências sobre Pedagogia” (*Vorlesung über Pädagogik*), e, em 1806, outro livro mais sistematizado, intitulado “Pedagogia Geral Deduzida da Finalidade da Educação” (*Allgemeiner Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*). O objetivo das conferências e livros de *Pedagogia* seria propagar a importância de integrar à *instrução geral* (aprendizado das matérias a serem ensinadas às crianças e aos jovens) uma *formação pedagógica* dos mestres secundários, para evitar que estes se orientassem só pela experiência e pelas situações imposta por meio da prática.

Perseguindo essa orientação estatal, Herbart, por exemplo, sugeria para a formação pedagógica uma *Pedagogia Geral (Allgemeiner Pädagogik)* – baseada na *Filosofia* e na *Psicologia* –, enquanto a disciplina integradora da teoria e da prática teria como principal escopo levar o mestre a adquirir noções e a realizar ações para poder influir intencionalmente sobre o desenvolvimento do caráter moral de seus alunos (HERBART, 2014). Podemos dizer, sem embargos, que a *Pedagogia enquanto campo disciplinar* é uma invenção prussiana: ela irrompe no inter cruzamento dos espaços constituídos por professores catedráticos de universidades em relação à *formação pedagógica* dada aos mestres secundários e primários.

Mas os *revolucionários* franceses observaram com mais atenção não a Pedagogia da Prússia, mas sua estrutura estatal de educação pública, principalmente, com o interesse de criar algo parecido. Sobre a escola de formação de mestres, a Comissão de Instrução Pública prosseguiu os debates em 1792. Um dos membros dessa Comissão, o strasbourguense Jean-Frédéric Simon (1751-1829), professor e tipógrafo, familiarizado com o sistema de ensino alemão, veiculou informações da *Normalschule (Escola Modelo)*, um estabelecimento avançado, incorporado ao *Lehrerseminar (Seminários de Mestre)*.

Assim, na designação *Normalschule*, a palavra latina “*normal*” conotava em alemão o sentido “aquilo que serve de modelo”, usado para expressar a ideia de uma *escola modelo* a servir de padrão às demais instituições de formação de mestres. Jean-Frédéric Simon fez a transliteração de *Normalschule* para *École Normale (Escola Normal)*, para exprimir a mesma ideia, porque a Comissão pretendia criar um estabelecimento parecido em Paris, para igualmente servir de *modelo* às demais escolas a serem abertas posteriormente. Desde então, o

³¹ Confira edição em português: Kant, *Sobre a Pedagogia* (1999).

termo foi adotado para designar as escolas de formação de mestres e professores na França (CHALMEL, 2004).

Figura 2 – Livro de Kant publicado em 1803: *Über die Pädagogik (Sobre a Pedagogia)*.

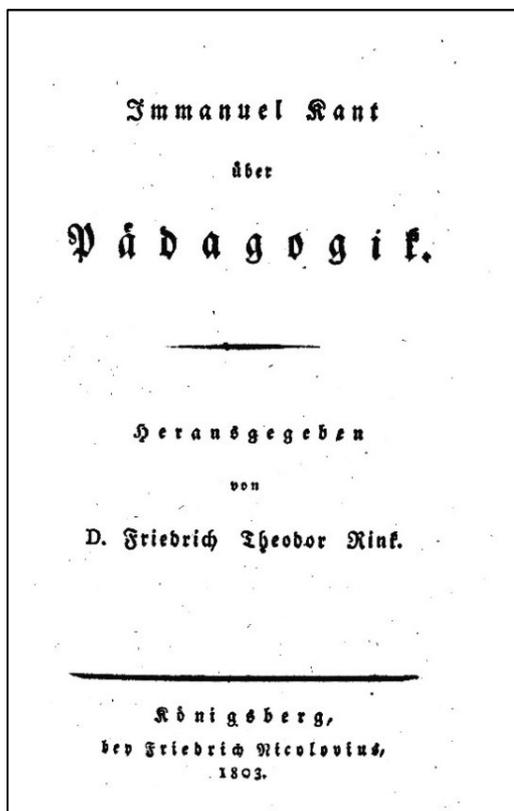
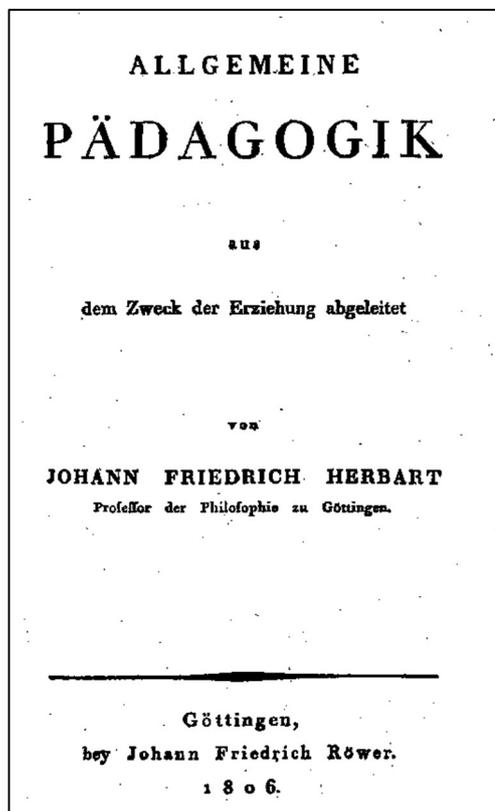


Figura 3 – Edição do livro de Herbart, 1806: *Allgemeiner Pädagogik (Pedagogia Geral)*.



Após muitas discussões realizadas pela Convenção, enfim, foi deliberada em 1794 a proposta de criação de uma escola pública especialmente voltada à formação de mestres: a Escola Normal de Paris. Mas o funcionamento da escola teve vida curta. Problemas gerenciais e financeiros fizeram sucumbir o projeto. Sem uma solução à vista, os agentes envolvidos nas comissões destinaram o caso para a responsabilidade dos *departamentos* (CHALMEL, 2004). A esse respeito, no período inicial da *Revolução Burguesa* (1789-1814), o governo reorganizou o território, dividindo-o em 83 *departamentos* (*Départements*).

Ressalva-se que a maior parte da população francesa, à época, era composta pela massa dos *camponeses parcelares* – camponeses parcelares porque a *unidade de produção* constituía uma *parcela de terra*, cujos membros das famílias produziam diretamente a maior parte do que consumiam. Neste contexto demográfico, existia a parcela, o camponês e a família: sessenta conjuntos de famílias formavam um povoado, e sessenta povoados formavam um *departamento* com suas *comunas* (municípios). A unidade referência dos *departamentos* era a

grande massa de famílias camponesas parcelares, com sua gigantesca população de crianças, cuja educação dessa população o Estado pretendia controlar legislativamente, a partir de Escolas Primárias custeadas e geridas pelas *comunas*, e tocadas por mestres-primários formados em escolas normais custeadas e geridas pelos *departamentos*.³²

Nesse processo, a institucionalização da escola oficial pública para as crianças das classes populares, e da escola oficial pública para a formação de mestres-primários, ocorreu em um processo lento e tortuoso. Mas o certo é que ao ser criada, a rede escolar oficial de escolas públicas comunais (municipais) para as crianças foi nomeada na França de *Escola Primária* (por ser “primário” o primeiro grau da instrução pública), e a rede escolar de escolas oficiais públicas para a formação de mestres-primários recebeu o nome de *Escola Normal Primária*.

Já para chamar o adulto que ensina às crianças de 07 aos 13 anos nas Escolas Primárias, usou-se o termo latim *instituteur* (*aquele que instrui*), para o sexo masculino, e para o sexo feminino, escolheu-se o termo latim *institutrice* (*aquela que instrui*). O vocábulo grego *pedagogo* não foi cogitado, pois desde séculos precedentes, ele evocava noções negativas, uma delas era a do escravo grego educador particular de uma criança de 6 aos 12 anos, e a outra, a que mais pesava, a do mestre “pedante” (CHASTEAU, 1927, p. 9). Ao passo que *instituteur* não era um educador particular (preceptor, tutor), nem soava um mestre pedante, mas um educador oficial público que lida com um grupo comum de crianças em uma escola pública. Já aquele que ensina jovens e adultos nas escolas secundárias, nas escolas normais e nas universidades é reconhecido pelo título de *professeur* (professor) e *professeure* (professora).³³

Depois dos debates acerca dos projetos de *instrução pública*, um novo período surgiria logo após 1808. Neste ano, foi publicado na França o *Decreto Relativo à Organização da Universidade, de 17 de março de 1808*. Este *decreto* reorganizou a instituição da universidade francesa na base de um sistema nacional com regime progressivo, integram-no faculdades, institutos, liceus, colégios, escolas normais e escolas primárias.

³² Conforme um manual corrente dos anos 1960, intitulado de “Educação Comparada”, de autoria do normalista e professor brasileiro Lourenço Filho (1964), os *Departamentos* são algo semelhante ao conceito de província e ou de um estado confederado. Os *Departamentos* são formados por distritos administrativos, e estes, divididos em cantões e comunas: os cantões correspondiam à justiça e à organização eleitoral, as comunas, aos municípios, já estes tinham um chefe executivo e um conselho legislativo. (LOURENÇO FILHO, 1964). Na época da *Revolução*, como já mencionado, o número de *Departamentos* era 86, embora deva ressaltar que durante todo o século XIX, o número sempre variou, às vezes aumentando e às vezes diminuindo.

³³ Nome em outras línguas do adulto a exercer o ofício de ensinar crianças em escolas: Brasil, *professor primário*; Dinamarca, *Grundskolelaerer*; Espanha, *Maestro de primera enseñanza*; Grécia, *protováthmia Dáskalos*; Holanda, *Leraar*; Inglaterra, *elementar school Teacher*; Itália, *Maestro elementare*; Portugal, *professor primário*; Prússia, *Volksschullehrer*; Rússia, *Uchitel*; Suécia, *Lärare*.

Quanto às Escolas Normais Primárias, o *Artigo 107* do *Decreto de 1808* estabelece que a “universidade tomará medidas para garantir que a arte de ensinar ler, escrever e contar, nas escolas primárias, seja de agora em diante exercida apenas por mestres suficientemente esclarecidos”. Para esse fim, estabelece-se no *Artigo 108* que “será constituída (...) no interior de faculdades ou liceus, uma ou mais classes normais, destinadas a formar os mestres para as escolas primárias, nos métodos mais apropriados, para aperfeiçoarem a arte de ensinar ler, escrever e contar” (FRANCE, 1836, p. 246).

Dois anos depois, os *Artigos 107 e 108* do *Decreto de 1808* foram implementados concretamente na cidade de Strasbourg, capital do Departamento do Baixo-Reno (*Bas-Rhin*), situada ao Nordeste da França, na planície do Rio Reno, em linha fronteira com a Prússia, que devido ao controle alternado da França e da Prússia, ao longo de séculos, tornou-se bilíngue. Nesse departamento, por decisão do barão e prefeito Adrien de Lezay-Marnésia (1769-1814), amigo do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), foi criada em 24 de outubro de 1810, e posta a funcionar em 15 de novembro do mesmo ano, a *Escola Normal de Strasbourg*, a primeira da França (EHRET, 1971; GREVET, 2001; JACOULET, 1911).

Essa escola de nível médio serviu de *modelo* para os demais estabelecimentos abertos pelo decorrer da década de 1820 em diante. Mas como se caracteriza essa primeira escola de formação de mestres-primários e que relação neste início ela tem com a Pedagogia?

7.2 A Escola Normal Primária na França e a Pedagogia

O *Decreto de 1808* sugeria uma *Classe Normal* para formar os mestres-primários, mediante um programa simples: Gramática, Aritmética e Métodos de Ensino. Porém, a *Escola Normal de Strasbourg* foi além. Primeiro, ela foi criada na forma de internato, com curso de três anos, análogo aos *Seminários de Mestres* da Prússia, encontrados ali próximo, no outro lado do Reno. Segundo: os agentes envolvidos no projeto elaboraram um programa mais abrangente.³⁴ A esse respeito, comentam os historiadores franceses Henri Ehret e Édouard Jacoulet (1830-1909):

³⁴ Notando que o documento formal com a exposição organizada das atividades em um curso de formação previsto para os docentes formadores e para os discentes em formação, dispondo sobre o objetivo do curso e sua duração, indicando para cada ano os “ramos de estudo”, chamados comumente de matérias ou disciplinas, recomendando os assuntos centrais a serem abordados por cada um deles e determinando os tempos que os docentes formadores devem dedicar ao ensino de cada disciplina e outras atividades, é, na primeira metade do século XIX, chamado de “curso de estudos” (*cours d’études*). Pela segunda metade do século XX é nomeado de *programa*, derivado de *programa de ensino* (*programme de l’enseignement*) ou *programa de estudos* (*programme d’études*), nos países de línguas românicas – enquanto nos países de língua inglesa, a preferência foi pela designação *curriculum*

A 'Classe Normal de Professores do Baixo Reno' é aberta nas instalações do Liceu (...). O curso de estudos, fixado em quatro ou três anos, inclui: Francês e Alemão, Geografia, Aritmética, Física, Caligrafia, Desenho, Música, Canto, Métodos de Ensino, Noções de Agricultura, Ginástica. Assim, a Escola Normal de Strasbourg é a primeira na França a ser executada pelo Decreto de 17 de março de 1808. (EHRET, 1971, p. 8).

Em 1810, foi inaugurado em Estrasburgo, pelo prefeito Lezay-Marnesia e pelo reitor Levraud, a primeira Escola Normal de formação de mestres-primários na França, a primeira por data e por muito tempo também a primeira por seu valor pedagógico e pelos serviços prestados. A escola tem organização espelhada nos seminários alemães (...). A duração do curso, originalmente fixada em quatro anos, foi posteriormente reduzida para três. O ensino incluía Francês e Alemão, Aritmética, Elementos de Física, Caligrafia, Geografia, Desenho, Música, Canto, Noções de Agricultura, Ginástica. Também se pôs para se estudar os melhores Métodos de Ensino (...) que constituíam toda a pedagogia da época. Com exceção da História, que estamos surpresos ao não ser incluída neste programa (...). (JACOULET, 1911).

O “programa de estudos” da Escola Normal de Estrasburgo (confira quadro 03) tinha o objetivo de formar os mestres-primários (*Instituteurs*) para poderem na Escola Primária educar as crianças, por meio de uma concepção mais próxima à *Bildung* alemã (educação da criança abrangendo de forma integralizada as dimensões física, intelectual e moral; conceito inspirado na *Paidéia grega*). A solução encontrada à época foi que igualmente aos seminários de mestres prussianos, o mestre-primário deveria ser formado na Escola Normal Primária, mediante dois *núcleos*, uma mesma unidade: um núcleo denominado de *instrução geral* (*L'instruction générale*), esta adquirida mediante aprendizagem das matérias que são ensinadas às crianças na escola primária, e um núcleo chamado *instrução profissional* (*L'instruction professionnelle*), esta obtida por meio da aprendizagem de uma matéria com noções e exercícios teóricos e práticos da profissão: à época, a matéria foi denominada de “Métodos de Ensino”. (Confira quadro 04).

Quadro 03 – Programa da Escola Normal Primária de Estrasburgo (1810).

. Agricultura	. Geografia
. Aritmética	. Ginástica
. Caligrafia	. Língua Francesa
. Canto	. Língua Alemã
. Desenho	. Música
. Física	. Métodos de Ensino.

Fonte: Ehret (1971); Jacoulet (1911).

Mas do que tratava a matéria *Método de Ensino*?

(LOURENÇO FILHO, 1964). Aqui optamos por usar *programa* em vez de *currículo*, embora levando em conta que ambos os termos transportam o mesmo sentido originário.

Os dados expostos por Ehret (1971) e Jacoulet (1911) acenam que os *Métodos de Ensino* eram vistos enquanto parte do programa de estudos que abordava a dimensão prática do *ofício* do mestre-primário: a *arte de ensinar* – para melhor se exercer esta *arte*, expunham que o mestre-primário precisava aprender pela prática, no ambiente da Escola Primária anexada à Escola Normal, os métodos de ensino, para lecionar bem os conteúdos de Francês, Alemão, Geografia, Aritmética, Física, Caligrafia, Desenho, Música, Canto, Agricultura, Ginástica. É importante considerar ainda que os manuais usados na época, além dos *métodos*, também abordavam *noções* referentes à gestão e à organização da escola e do ensino (recursos didáticos, rotina, ritmo das atividades, sistema de regras e punições, gestão da sala de aula etc.), e também noções sobre as funções e os deveres morais e profissionais do mestre-primário.

Quadro 04 – Núcleos de Formação da Escola Normal Primária de Estrasburgo (1810).

Instrução Geral	Instrução Profissional
Matérias	Matérias
. Agricultura . Aritmética . Caligrafia . Canto . Desenho . Física . Geografia . Ginástica . Língua Francesa . Língua Alemã . Música.	. Métodos de Ensino.

Fonte: elaborado pelo autor.

Esta matéria dos *Métodos de Ensino*, ensinada nos recintos da Escola Primária incorporada à Escola Normal, ganharia novos elementos de estudo e ensino mais complexos sobre a educação das crianças, até chegar o momento de ela ser substituída por uma nova estrutura disciplinar, nomeada com o rótulo de *Pedagogia*.

Quanto à estrutura administrativa, a Escola Normal Primária de Estrasburgo tinha três professores (*Maîtres*) para formar os alunos-mestres (*élèves-maîtres*) em mestres-primários (*Instituteurs*): um diretor do estabelecimento, que além desta função, também era o responsável pela *instrução profissional* mediante o ensino da matéria Métodos de Ensino; e dois professores responsáveis pela *instrução geral*, um deles para a área de Letras (Escrita, Geografia, Ginástica, Gramática, História, Leitura), que também habituava ensinar Canto e Ginástica; e outro para as

matérias das Ciências (Aritmética, Física, Geometria, História Natural, Mecânica), aproveitado também ao ensino do Desenho Linear – perfazendo um total de 3 professores.³⁵

Quanto aos pretendentes da Escola Normal, exigia-se que eles tivessem concluído o colégio ou o Liceu e tivessem entre 16 a 30 anos de idade.

Passados dez anos, precisamente em 1820, é anexada uma Escola Primária à Escola Normal de Strasbourg, para desse modo, os normalistas exercerem a prática de ensino por meio de estágios supervisionados (GREVET, 2001). Remonta deste momento o início do *padrão* oficial da Escola Normal Primária francesa, cuja consolidação se deu na década de 1830.

Entretanto, quatro anos depois da criação da Escola Normal de Strasbourg, o cenário político mudou. A mudança iniciou-se em 1814, mediante o movimento dos *legitimistas* liderado pela classe dos grandes proprietários fundiários e pela cúpula da Igreja Católica. Este movimento, logo após a derrota do Imperador Napoleão Bonaparte, na *Batalha de Waterloo*, alçou a dinastia monárquica dos Bourbon ao poder, com liderança do Rei Luís XVIII. A historiografia denomina essa fase histórica de *Restauração* (1814-1830).

Para todos os efeitos, em 1820, dois departamentos situados na região da Lorena, vizinha à região da Alsácia, abriram suas Escolas Normais: o Departamento de Moselle³⁶, com a escola a funcionar no Castelo de Heldefange,³⁷ e o Departamento de Meuse³⁸, cuja escola se situava na cidade de Bar-le-Duc (JACOULET, 1911; GREVET, 2001). Os dois departamentos citados também são marcados pela forte presença da cultura alemã.

De acordo com Jacoulet (1911), a Escola Normal de Heldefange e a Escola Normal de Bar-le-Duc imitaram Estrasburgo. Apenas a duração dos cursos foi reduzida para dois anos. Seja como for, em Heldefange, havia 80 alunos e 60 em Bar-le-Duc. Por isso, essas novas Escolas de Formação de Mestres ganharam a simpatia do público e do governo central (JACOULET, 1911). Assim, não tardou para que as Escolas Primárias dos três departamentos (Estrasburgo, Moselle, Meuse) fossem mantidas com mestres-primários (*Instituteurs*) formados especialmente para ensinar às crianças os saberes escolares, mediante vários Métodos de Ensino, sobretudo, o *método mútuo* (JACOULET, 1911).

³⁵ Passados vinte e sete anos, o número de professores nas Escolas Normais Primárias continuava reduzido, evidência manifesta em uma circular divulgada no Jornal Geral de Instrução Pública de 1837, a abordar a questão e sugerir o aumento do número de professores para uma Escola Normal Primária funcionar adequadamente (JOURNAL GÉNÉRAL, 1837, p. 57).

³⁶ Departamento situado na região de Lorena, cuja capital é a cidade de Metz. O nome do departamento vem do rio Moselle que o atravessa.

³⁷ Heldefange (ou Castelo Helfedange), situado na cidade de Guinglange, no Departamento de Moselle. Local que de 1822 a 1832 foi alugado para acomodar as primeiras gerações da Escola Normal Primária de Moselle.

³⁸ Meuse é um departamento situado na região da Lorena, com a capital na cidade de Bar-le-Duc. O nome do departamento vem do rio Meuse que o atravessa.

Outro fato importantíssimo para a consolidação das matérias ensinadas nas Escolas Normais Primárias eram os manuais: seguindo a recomendação de Condorcet (2008), desde o início, os manuais de ensino foram adotados pelos professores formadores. Conceitualmente, os manuais são estruturas impressas portáteis contendo a síntese do conteúdo de uma matéria (disciplina curricular) para instruir os alunos. Quando se observou o problema em relação à Pedagogia, entre 1810 a 1830, não havia nas *listas oficiais dos manuais autorizados* pelo governo nenhum manual a trazer no rótulo o nome Pedagogia, igual se vê nos volumes destacados nesse período (confira quadro 05). Do mesmo modo, não havia registros visíveis de associação nem de revista também nomeados com o rótulo Pedagogia. Antes, nos manuais de ensino para a matéria do núcleo da *instrução profissional (L'instruction professionnelle)*, o rótulo dominante é *Métodos de Ensino*.

Quadro 05 – Principais Manuais (1810-1830).

<ul style="list-style-type: none"> . Resumo do método das escolas primárias ou coleção prática do que é mais essencial saber para criar e dirigir escolas primárias, segundo o novo método de ensino mútuo e simultâneo, de Colas (1816); . Manual Prático ou Preciso do Método de Ensino Mútuo, do professor Nyon (1816); . Manual de Escolas Primárias para Meninas, de Madame Quignon (1819); 	<ul style="list-style-type: none"> . Manual Teórico e Prático do Método de Ensino Mútuo, de B. Appert (1821); . Manual da Escola Primária, de Sarrazin (1824); . Manual de Infância ou Pequeno Curso de Educação Física e Moral, de Duval (1829); . Manuel des instituteurs, par M. Garnier (1830).
---	---

Fonte: Buisson (1911); France (1852); La Bibliothèque Nationale de France (data.bnf.fr).

Mas e quanto à disciplina nomeada de Pedagogia, quando ela aparece nesse contexto?

Sabe-se que do outro lado do Reno, na Prússia e na Suíça, os programas das escolas de formação de mestres abordavam uma disciplina com nome de Pedagogia, esta era estruturada em uma unidade constituída por *princípios da educação* (teoria) e pelos *meios da instrução* (métodos), conforme uma abordagem em que os *princípios* (teorias) e os *meios* (métodos) designavam as mediações indispensáveis da “práxis educativa”³⁹ – portanto, a Pedagogia não se resumia só aos problemas dos métodos de ensino.

Mas já pelo lado Oeste do Reno, agentes da instrução pública ideavam um programa orientados pela perspectiva de que os *métodos de ensino* se sobressaíam como mediação a incrementar as atividades dos mestres-primários; isso ficou patente nas discussões observadas nos periódicos da época, sobretudo, no Jornal de Educação Popular e no Jornal Geral de

³⁹ Práxis: palavra tomada do grego antigo, na época era correntemente empregada na Prússia, significando atividade realizada concretamente, na base da unidade indissociável de teoria e prática. Contudo, os tradutores comumente a verteram para o francês, com o sentido de treinamento ou de prática.

Instrução Pública. Esse fato pareceu adiar o processo de irrupção da Pedagogia disciplinar na França. Por exemplo: no fim dos anos 1820, havia 14 departamentos com Escolas Normais Primárias, juntando à lista as duas “escolas de ensino mútuo de Paris”, mantidas pela sociedade para a instrução primária (GREVET, 2001, p. 231), mas ainda nestas instituições, não se observava com visibilidade a presença de uma disciplina com denominação de Pedagogia. A propósito, o termo “pedagogia” quase não aparecia nos periódicos do período: o foco principal sempre recaía no tema recorrente na época: *métodos de ensino*.

Figura 4 – Primeiro tomo do Jornal de Educação (*Journal d'Éducation*) da Sociedade para a Instrução Primária (*Société pour L'instruction Élémentaire*), criado em 1815.

Figura 5 – Primeiro manual aprovado pelo governo em 1817 para a disciplina *Métodos de Ensino* da Escola Normal Primária de Strasbourg. Título: “Resumo do método das escolas primárias ou coleção prática do que é mais essencial saber para criar e dirigir escolas primárias, segundo o novo método de ensino mútuo e simultâneo”, publicado por Colas, em 1816.

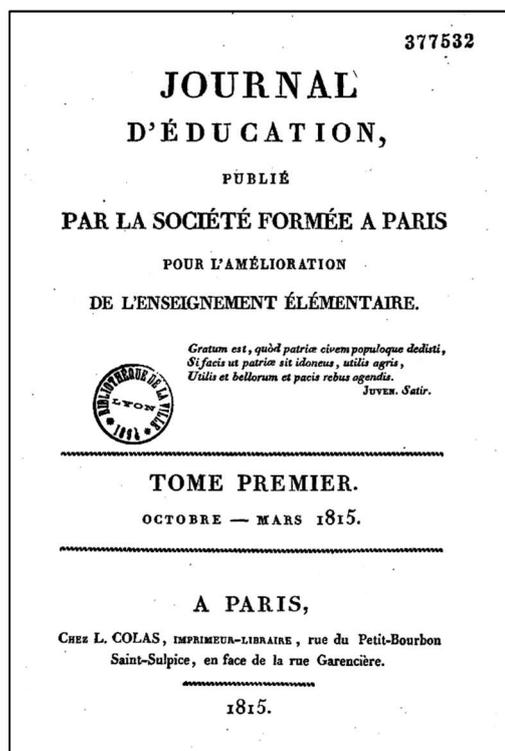


Figura 04

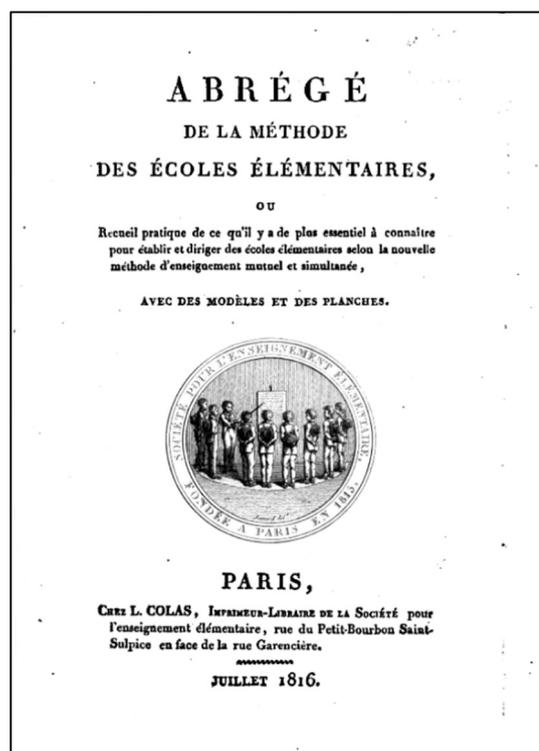


Figura 05

O contexto da relação entre Escola Normal e Escola Primária, de 1810 até o início de 1830, foi fortemente caracterizado pela influência da “Sociedade para a Instrução Primária” (*Société pour L'instruction Élémentaire*), maior associação socialmente orientada na época⁴⁰; foi criada em 1815, na cidade de Paris, pelo pessoal da “nata letrada” (barões, condes, duques,

⁴⁰ Associações socialmente orientadas são sociedades civis ou governamentais, fundadas para defender certas causas, ligadas às ciências ou à educação, ou à ética, às formas de deficiências, à moral, à saúde, à religião etc. A Sociedade pela Instrução Primária era um desses tipos de sociedades.

diplomatas, magistrados, médicos, professores), e movida pela atuação de seu principal membro-fundador, o barão e professor Joseph-Marie Degérando (1772-1842), mais conhecido por Barão de Gérando.⁴¹

A *Sociedade para a Instrução Primária* nasceu com o objetivo de defesa e promoção do ensino mútuo nas Escolas Primárias públicas, na alfabetização de adultos e no ensino do método mútuo na Escola Normal Primária. Seguindo esse fim, ela abriu em Paris e incitou nos departamentos a criação de escolas organizadas, de acordo com a filosofia do método mútuo.⁴² Para divulgar e exercer influência nos fóruns de decisão no âmbito civil e do Estado, ela criou um periódico mensal em 1815, o “Jornal de Educação” (*Journal d’Éducation*) – mídia mantida e distribuída gratuitamente pelos seus membros sócios (DEFODON, 1911).⁴³

Pelos idos de 1815, predominavam nas Escolas Primárias francesas, segundo Gréard (1911), dois métodos de ensino: o individual e o simultâneo. O *ensino individual*, mais antigo (desenvolvido na Grécia clássica), restringiu-se a um pequeno coletivo de crianças, cujo mestre de modo individualizado geria atividades, conferia e acompanhava a evolução do aprendizado de cada criança uma por uma; este era o método mais comum nas escolas isoladas

⁴¹ Joseph-Marie Degérando foi figura importante no meio da “nata letrada” da França de sua época, composta por senhores que consagravam o tempo livre aos assuntos políticos e aos estudos eruditos, participando diretamente nos fóruns de decisão a respeito do progresso das ciências e da instrução pública. Ele iniciou novo nessa posição. Por exemplo, fazia parte da seção de Ciências Morais e Políticas do *Institut de France*, criado desde 1795, e aos 27 anos, ajudou a fundar, no ano de 1799, a Sociedade dos Observadores do Homem (*Société des Observateurs de l’homme*), cujo objetivo era estudar o homem sob os prismas fisiológico e moral, a partir dos “povos selvagens”. Para a expedição científica de 1800, destinada à Austrália e à Tasmânia, Barão de Gérando redigiu “Considerações sobre os Diversos Métodos a seguir na Observação dos Povos Selvagens”, em que indica a recolha dos dados baseados nos seguintes pontos: nomes que os primitivos usam para nomear plantas, animais e partes do corpo; descrições das suas ideias de floresta, de guerra, de moral (desejo, esperança, temor, morte), e dados sobre a vida social, as técnicas, o parentesco, o pudor, a educação das crianças etc. Este é considerado um “verdadeiro manual de Etnografia, o primeiro do gênero”, cuja base estará na futura Antropologia que se desenvolverá no início do século XX (DORTIER, 2009, p. 19). Porém, quatro anos após tomar o poder (1799), Napoleão Bonaparte dissolveu, em 1803, a seção de Ciências Morais e Políticas do *Institut de France*, fato que implicou também sobre a Sociedade dos Observadores do Homem, que se autodissolveu em 1805 (DORTIER, 2009). Sobre os membros desses clubes, Napoleão dizia: “São sonhadores, fraseadores, metafísicos, bons para atirar ao mar” (DORTIER, 2009). Mas o Barão de Gérando continuou em outros projetos, inclinando-se aos assuntos da política educacional, cujo ativismo na área o levou a projetar outra associação, exatamente a Sociedade para a Instrução Primária.

⁴² Ali no reino de Portugal, a *Sociedade para a Instrução Primária* de Paris também se fazia presente. Uma Portaria de 10 de outubro de 1815 criou as Escolas Militares de Primeiras Letras, para ensinar a ler, escrever, contar e rezar, segundo as regras do *método mútuo*. Um ano depois foi aberta uma Escola Geral (de caráter temporário) para formar os mestres, tendo por base o aprendizado do *método mútuo* e do conteúdo de cada matéria, conforme o método citado (MELO, 1819); assim, em janeiro de 1817, foram abertas 55 Escolas Militares de Primeiras Letras, com mestres já formados, para nelas ensinarem por meio do *método mútuo*. Estas escolas (tanto as de Primeiras Letras quanto a Escola Geral) eram geridas pelo professor João Crisóstomo do Couto e Melo (1775-1838), capitão do Corpo de Engenheiros, graduado em Matemática pela Universidade de Coimbra e membro correspondente da Sociedade pela Instrução Primária (MELO, 1819).

⁴³ Salientamos que a Sociedade para a Instrução Primária mudou em três ocasiões o nome do periódico: entre 1815 a 1828, chamava-se *Journal d’éducation*; entre 1829 a 1841, *Bulletin de la Société pour l’instruction élémentaire*; e entre 1842 a 1927, *Journal d’éducation populaire*.

mantidas pelas congregações ou subsidiadas pela comuna, cuja inexistência de auxiliares tornava inviável a formação de turmas maiores.

Já o *ensino simultâneo*, elaborado pelos idos de 1695, pelo clérigo francês Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), envolvia um coletivo maior de crianças, dividido em turmas com média de 30 crianças, granjeando, todas juntas, simultaneamente, a mesma lição do mestre (LA SALLE, 1819). O sistema era usado hegemonicamente em escolas administradas por congregações religiosas e subsidiadas, ou aquelas de natureza pública mantida pelas comunas – geridas por um corpo de adultos (diretores, docentes, inspetores), com instalações e materiais didáticos necessários.

Figura 6 – Joseph-Marie Degérando (1772-1842), conhecido por Barão de Gérando. Agente importante nas decisões relativas à instrução pública francesa entre 1815 a 1840.



Fonte: Imagem – Bibliothèque de l'Institut de France.

O *método mútuo*, trazido da Inglaterra pela “Sociedade para a Instrução Primária”, foi adotado por grande parte de agentes do Partido Liberal, formado e gerido por monarquistas orleanistas e por republicanos. Estes agentes se opunham aos métodos simultâneo e individual, tanto do ponto de vista didático quanto financeiro (GRÉARD, 1911).

Segundo o próprio Bell (apud GRÉARD, 1911), o ensino mútuo é o “método pelo qual uma escola inteira pode se instruir por ela mesma, sob a supervisão de um único mestre”. O método designava um sistema de ensino piramidal: um mestre na cúpula, os vários grupos de crianças na base, os monitores na faixa intermediária, estes tidos como os regentes diretos do processo de ensino (NARODOWSKI, 2002).

Em verdade, no início, o principal interesse político pelo *método mútuo* era mais de caráter econômico do que educacional. Isto se justificava com base em razões financeiras, ao

possibilitar “um só mestre conduzir a instrução de mil alunos”, o poder público podia oferecer escolas populares para todas as crianças, com uso de um menor dispêndio de finanças públicas.

Por isso, o governo central apostava no método mútuo, por ver nele possibilidades de as comunas ensinarem em um salão a uma grande quantidade de crianças das classes populares, com baixo número de mestres-primários e recursos financeiros e didáticos.⁴⁴ Já as congregações religiosas viam com preocupação o método mútuo, por acharem que devido à instrução direta ser realizada por crianças monitoras, a educação moral e religiosa era muito insuficiente e, em muitos casos, era até desprezada (LORAIN, 1837).

Contudo, nessa época, iniciou-se um processo de politização em torno dos métodos, formando-se, de um lado, grupos a favor do *método mútuo*, e, de outro, grupos a favor do *método simultâneo*. Nesta luta política, além da *Sociedade pela Instrução Primária*, criada em 1815, foi criada também, em 1820, a *Sociedade dos Métodos de Ensino* (*Société des méthodes d'enseignement*), enquanto meio para favorecer o método mútuo.⁴⁵ Já a Igreja e as congregações religiosas, que nessa época, sob a forte proteção da monarquia dos Bourbon, rapidamente se recuperavam e se organizavam politicamente, atuavam pelo método de ensino simultâneo. Doravante, os métodos de ensino foram arrastados para o campo político não mais apenas por motivações financeiras, mas, sobretudo, por orientações ideológicas.

No entanto, com a nova tendência em marcha de os mestres serem formados em escolas especializadas, enquanto exigência para poder lecionar nas Escolas Primárias, cogitou-se a abertura de novas Escolas Normais: neste espaço, logo também se abriria um campo de luta política em torno dos métodos. De um lado, os *legitimistas*, grupo conservador, que

⁴⁴ Por exemplo, era possível formar vários grupos com até 1000 crianças em um único espaço, com a regência de um único mestre, auxiliado por monitores, crianças mais adiantadas em cada área de ensino. Igualmente, podia-se usar um mínimo de recursos didáticos. Por exemplo, para o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, em uma turma de 1000 crianças, em vez de livros, eram usadas 200 lousas de ardósia (pequena lousa individual feita de pedra quadrada, de cor cinza, com moldura de madeira, em que na superfície se escrevia com lápis de xisto ou giz, e o conteúdo podia ser apagado com pano molhado). Ao passo que pelo “método simultâneo”, uma soma de 1000 crianças costumava demandar 1000 livros distribuídos por 33 salas, cada uma com 30 crianças e um mestre. Portanto, substituindo muitas salas por um único salão, um corpo de docentes por um único mestre, muitos livros por lousas pequenas, o “ensino mútuo” permitia grande soma de economia para o Estado. Enfim, apologistas entusiastas propagavam a ideia da insuperável capacidade de o “ensino mútuo”, ofertado em grande escala, ser muito melhor que os métodos do “ensino individual” e “ensino simultâneo”, por abranger, de um lado, pequeno número de mestres e grande quantidade de crianças, mediante baixíssimo custo, em matéria de instalações, corpo docente e recursos didáticos. Logo, governos podiam custear em conjunto tanto Escolas Primárias quanto Escolas Normais Primárias, sem, para tanto, necessitar de grande soma de riqueza pública.

⁴⁵ Uma matéria da *Revista de Educação Popular, ou Bulletin, da Sociedade para a Instrução Primária*, afirma que o presidente da *Sociedade dos Métodos de Ensino*, o Conte de Lasteyrie (1759-1849), destacou: “A Sociedade de Métodos de Ensino, fundada em 1820, com o objetivo de pesquisar, testar e propagar os melhores métodos de educação e instrução, seguiu consistentemente, durante esses dezessete anos, o seu caminho traçado; suas sessões privadas e palestras públicas foram dedicadas tão só à discussão de questões relacionadas ao seu objeto.” (LASTEYRIE, 1837, p. 1).

defendia a monarquia constitucional liderada pela *dinastia Bourbon*, tendo a Igreja e as congregações religiosas como maiores lideranças, cujo grupo político era chamado de Ultra: pressionavam a favor do método simultâneo.

Figura 7 – Sala de aula baseada no “método do ensino simultâneo” (*Salle de classe, en 1843*).

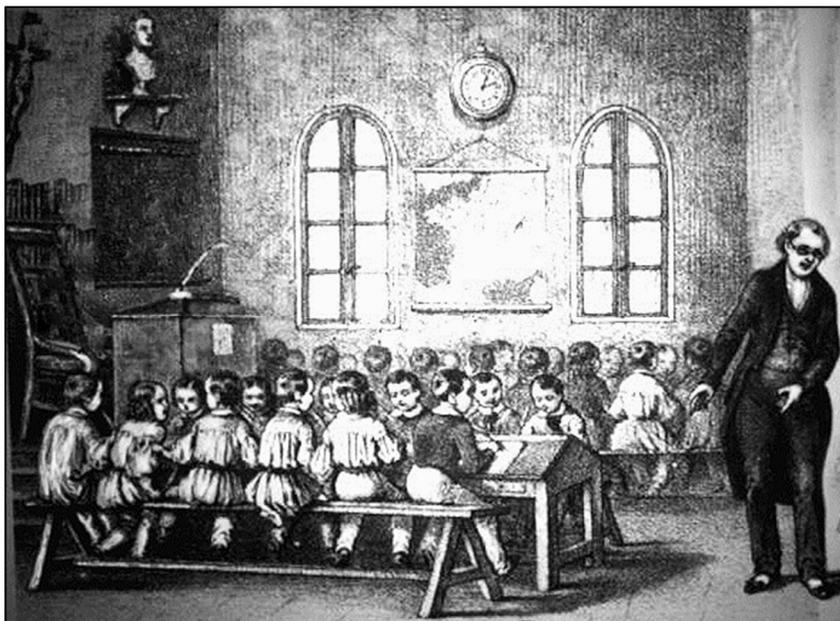
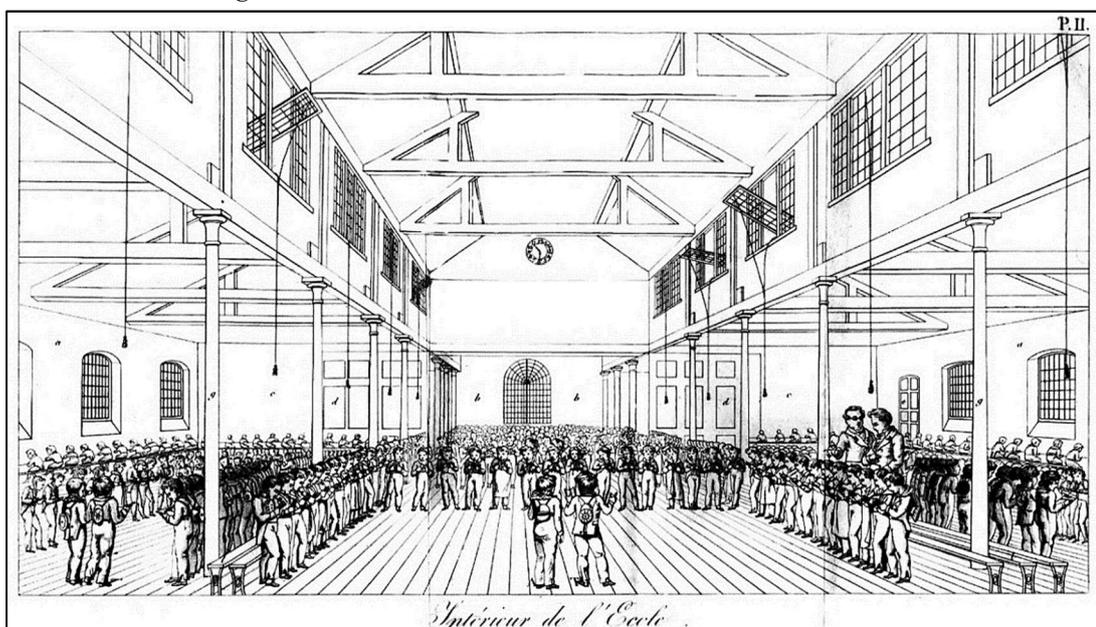


Figura 8 – Salão de aula baseada no “método do ensino mútuo.”



Fonte: Société (1818, p. 230).

De outro, havia os grupos formados pelos liberais, em sua maioria *orleanistas*, que defendiam uma monarquia constitucional liberal liderada pela dinastia Orleans: o grupo

pressionava a favor do método mútuo. Quanto ao projeto das novas Escolas Normais Primárias, a *Sociedade para a Instrução Primária* e igualmente a *Sociedade dos Métodos de Ensino*, passaram a exercer pressão para o *método mútuo* igualmente fazer parte do programa de formação dos novos mestres. Mas havia também grupos divergentes, militando a favor de uma formação dos mestres-primários mediante uma perspectiva radicada na unidade teoria-prática, com a Pedagogia sendo a disciplina unificadora, similar à desenvolvida no outro lado do Reno, na Prússia, principalmente.

Os liberais, apoiados pela *dinastia Orleans* que, em seu círculo político congregava o pessoal da alta burguesia industrial, comercial e financeira, venceram as disputas políticas na Revolução de julho de 1830, abrindo desse modo outro cenário, conhecido por *Monarquia de Julho* (1830-1848), liderada pelo Rei Luís Felipe I da casa de Orleans – nessa fase, o campo da Pedagogia disciplinar surgiu e se desenvolveu na França.

8 CRIAÇÃO E PRIMEIRA ESTRUTURA DA PEDAGOGIA

A Pedagogia tornou-se objeto de ensino no século XVIII, nas escolas de formação de mestres e nas universidades da Prússia. A Pedagogia disciplinar foi uma invenção prussiana. Depois, uma parte dos elementos de sua estrutura, noções sobre *métodos de ensino*, entraram na França pelos anos de 1810, tendo por base exatamente a Escola Normal Primária de Strasbourg, cidade ali ao lado da fronteira com a Prússia.

Mas há indícios de o termo *pedagogia* ser pouco corrente na França, durante e antes de 1810. Talvez isso ilustre o motivo de Condorcet jamais tê-lo proferido em sua obra *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*, de 1791⁴⁶. A expressão corrente na época e a mais usada por Condorcet é “arte de ensinar”. Nos manuais de ensino franceses da época, também não se observa o termo “pedagogia” sendo empregado de modo frequente.

Já periódicos dos anos 1810, vez outra, fazem menção, mas sem explorar o tema. Em geral, as menções ocorrem em catálogos nos quais eventualmente aparece a oferta de um manual alemão de Pedagogia, ou em um catálogo dedicado à bibliografia estrangeira usada nas áreas de Ciências, Letras e Artes (ofícios). Por exemplo, em um catálogo de 1813, na seção de Instrução e Educação, aparecem as obras alemãs *Elemente der Pädagogik*, de Vierthaler, com edição do ano 1810, e *Neue Bibliothek der Pädagogik*, de Gutsmuths, datada de 1812. (BIBLIGOGRAFIE ETRANGERE, 1813, p. 112, 174). Em um manual de um autor de Strasbourg, publicado em 1831, observa-se uma variedade de livros alemães intitulados *Pädagogik*, grande parte deles publicada ainda na segunda metade do século XVIII (MAEDER, 1831).

Mas antes disso, conforme diz o professor francês Georges Lerbet (1980), o termo “pedagogia” encontrou seu registro na França, desde 1495, em um texto vertido para o francês, no qual o vocábulo grego *παιδαγωγία* (*paidagogía*) foi transliterado por *pédagogie*. Em verdade, o texto referido é a obra medieval *Speculum Maius* (*Grande Espelho*), escrita originalmente em latim, pelo frei dominicano Vincent de Beauvais (1184-1264). Esta obra, considerada uma enciclopédia com inúmeros extratos de clássicos gregos e latinos, foi redigida em três partes: *Speculum Naturale* (*Espelho da Natureza*), *Speculum Doctrinale* (*Espelho da Doutrina*) e *Speculum Historiale* (*Espelho da História*). Tempos depois, Jean de Vignay (1283-1340), entre os anos 1320 a 1330, traduziu *Speculum Historiale* para o francês, com título *Le Miroir Historial* (BRUN, 2010).

⁴⁶ Confira nas fontes a edicação em português: Condorcet (2008).

A historiografia francesa habituou-se a afirmar que na edição de 1495 desta tradução, a não usual palavra grega *παιδαγωγία* (*paidagogía*) é entornada com a forma *pédagogie*. Mas se o termo *pédagogie* surgiu nesta data, provavelmente a iniciativa fora tomada pelo editor desta versão de 1495, pois a primeira tradução completa da obra mencionada, feita por Jean de Vignay, remonta ao ano 1330. No século XVI, a palavra surgiu no texto clássico do teólogo francês João Calvino (1509-1564), *Institutio christianae religionis* (*Instrução de religião cristã*), publicado em latim, em 1536, e depois traduzido para o francês e publicado em 1541, com o título *Institution de la religion chrétienne* – no págrafa 2 do capítulo XI do livro II do texto, encontram-se as palavras *pedagogo* (*pédagogue*) e *pedagogia* (*pédagogie*):

Isso será melhor esclarecido pela semelhança que São Paulo coloca na Epístola aos Gálatas. Ele compara o povo judeu a um herdeiro que ainda é uma criança pequena, que não é capaz de governar a si mesmo, está sob as mãos de seu tutor ou de seu **pedagogo** [*Cela sera mieux esclarci par la similitude que met saint Paul en l'Epistre aux Galates. Il compare le peuple des Juifs à un héritier qui est encores petit enfant, lequel n'estant point capable de se gouverner, est sous la main de son tuteur, ou de son pédagogue*] (...).

Entre eles [judeus], havia a mesma Igreja que a nossa, mas ainda numa idade infantil. Deste modo, o Senhor os manteve nesta **pedagogia** [educação]: não lhes oferecer claramente promessas espirituais, mas só apresentar-lhes alguma imagem e figura sob as promessas terrenas. [*Il y a eu une mesme Eglise entre eux, que la nostre: mais elle estoitencores comme em aage puérile. Pourtant le Seigneur les aentretenus en ceste pédagogie: c'est dene leur donner point clairement les promesses spirituelles, mais de leur en présenter plustost quelque image et figure sous les promesses terriennes.*]. (CALVIM, 1562, p. 265).

Por seu turno, a transliteração e o conceito de *pedagogo* eram mais conhecidos e frequentes. Talvez por isso a *Academia Francesa*, fundada em 1634, ao elaborar, em 1694, um dicionário com desígnio de enriquecer o *idioma* e as *Letras* francesas, tenha inserido o verbete *pedagogo* (*pédagogue*), com o significado “aquele que ensina crianças e cuida de sua educação”; o verbete seguiu nas edições de 1718 e de 1740, até que na edição de 1762, também foi inserido o verbete *pedagogia* (*pédagogie*), com o sentido de “instrução e educação das crianças”. Desde então, os dois verbetes, *pedagogo* e *pedagogia*, aparecem nas demais edições do *Dicionário da Academia Francesa* (1835, 1878, 1935 e a atual).⁴⁷ De forma abrangente, *pedagogia* refere-se à ação de um adulto que se atribui da obrigação do uso de métodos de ensino, para repassar conhecimentos e atividades escolares a crianças e jovens.

Em idioma português, um dos primeiros a usar o vocábulo e o conceito de *pedagogo* foi o Frei Amador Arraiz (1545-1600), teólogo e bispo de Portalegre, Portugal. Frei Amador Arraiz que escreveu *Diálogos* (1589), um clássico da teologia portuguesa dos seiscentos. Nesta

⁴⁷ Confira: *Dictionnaire de L'Académie Française* (1694; 1762; 1798).

obra, Frei Amador Arraiz, em várias passagens, emprega a palavra *pedagogo*, não apenas transliterada, mas como conceito mesmo do ofício de alguém que tem por ocupação a educação dos meninos dos 6 aos 14 anos (ARRAIZ, 1589).⁴⁸ Quanto à palavra *pedagogia*, há evidências de ela ter veiculado em Portugal, pelos idos de 1799, por meio do português Francisco de Borja Garção Stockler (1759-1829); já no Brasil, pelo ano de 1816, ela circulou mediante um projeto de instrução pública elaborado igualmente por Francisco de Borja Garção Stockler, o qual, à época, se encontrava na colônia (STOCKLER, 1998).

Mas qual a origem da palavra *pedagogia*? Obviamente, ela remonta à Grécia antiga. Porém, seu uso por lá parecia limitado, uma vez que *Paideía* era a palavra corrente para se referir à *formação dos meninos segundo um ideal* determinado pela política do Estado. Mas a palavra *Paidagogía*, com sentido de *criação das crianças*, foi usada pelo filósofo Platão (428-347 a.C.), e séculos depois, muito mais por Plutarco (46-120 d.C.).⁴⁹ Como exemplificação, usamos uma passagem em Platão (século IV a.C.), e outra em Plutarco (século primeiro d.C.):

PLATÃO, *República*, VI, 491e:

Não deveríamos, assim, Adimanto, que as almas mais bem dotadas, quando recebem uma má **educação** (**παιδαγωγίας**), tornam-se piores que as outras? Ou julgas que os grandes crimes e a perversidade consumada provêm de uma natureza medíocre e não de uma natureza vigorosa, e que uma alma débil jamais pode fazer grandes coisas, seja para o bem ou para o mal? – Não, eu penso igual a ti.

οὐκοῦν, ἦν δ' ἐγώ, ὦ Ἀδείμαντε, καὶ τὰς ψυχὰς οὕτω φῶμεν τὰς εὐφυεστάτας κακῆς **παιδαγωγίας** [**paidagogía**] τυχούσας διαφερόντως κακὰς γίνεσθαι; ἢ οἶε τὰ μέγιστα ἀδικήματα καὶ τὴν ἄκρατον πονηρίαν ἐκ φαύλης ἀλλ' οὐκ ἐκ νεανικῆς φύσεως τροφῆς διολομένης γίνεσθαι, ἀσθενῆ δὲ φύσιν μεγάλων οὔτε ἀγαθῶν οὔτε κακῶν αἰτίαν ποτὲ ἔσεσθαι; – οὐκ, ἀλλά, ἦ δ' ὅς, οὕτως.⁵⁰ (PLATO, 1903).

PLUTARCO, *Comparação entre Licurgo e Numa*, 4.2:

Entretanto, no que toca à criação dos filhos, isso em relação às reuniões, à **educação** (**παιδαγωγίας**), à comunhão, à dieta cuidadosa, aos exercícios físicos, às músicas infantis, à disciplina, observa-se que o exemplo de Licurgo mostra que, nestes pontos, Numa não é absolutamente superior ao mais medíocre dos legisladores. Deixou o pai livre para educar o rebento ao sabor de seus caprichos ou necessidades.

ἀλλὰ μὴν ἐπιστάσιαις τε παίδων καὶ συναγελασμοῖς καὶ **παιδαγωγίαις** (**paidagogía**) καὶ κοινωνίαις, περὶ τε δεῖπνα καὶ γυμνάσια καὶ παιδιὰς αὐτῶν ἐμμελείαις καὶ διακοσμήσεσιν, οὐδὲν τι τοῦ προστυχόντος νομοθέτου βελτίονα τὸν Νομῶν ὁ Λυκοῦργος ἀποδείκνυσιν, ἐπὶ ταῖς τῶν πατέρων ποιησάμενον ἐπιθυμίαις ἢ χρεΐαις τὰς τῶν νέων ἀγωγὰς. (PLUTARCH, 1914).

⁴⁸ A exemplo: “Sam Paulo o faz semelhante a moço, que está inda sob a instituição [instrução] do pedagogo. (...). Os paes nobres fazem beneficios aos pedagogos, e mestres de seus filhos, para que os instrua, e doutrinem com mais cuidado, e nisto mostram o grande amor, que lhes tem”. (ARRAIZ, 1589, p. 58, p. 299).

⁴⁹ A pronúncia em português de *paideia* correspondente ao grego seria *pé-dé-ia*, pois no grego, o ditongo “ai” (*alfa-iota*), em uma palavra, se pronuncia com o som de “é”; o mesmo serve para *paída* (criança), que se pronuncia pé-da, *paidagogós* que se pronuncia pé-da-gó-gós, e *paidagogía* que se pronuncia pé-da-go-gía.

⁵⁰ Em grego, observa-se a maioria dos substantivos femininos a trazer consigo o sufixo **ας** (as), por isso *paidagogías* (**παιδαγωγίας**). Igualmente, grande parte das palavras, e assim como todos os *nomes próprios* terminam com “σ”, isto é, a letra *sigma* (*σίγμα*), equivalente ao nosso “s”, mas sem com isso indicar plural.

Contudo, essa palavra tão antiga, quase não aparece nas traduções das obras clássicas gregas para os idiomas modernos. Isso ocorre porque tradutores costumam traduzir *παιδαγωγία* (*paidagogía*) por “educação”, impendendo de ela aparecer transliterada – ou seja, representada por um conjunto de caracteres com pronúncia no idioma presente similar ao idioma procedente. Por exemplo, a palavra *παιδαγωγός*, em vez de vir transliterada por *pedagogos*, comumente em francês e também em português, vem traduzida por *preceptor* ou *tutor* – fato a impedi-la de aparecer transliterada. Por sua vez, *paidagogía* pode ser vertida com significado de *educação*, *educação da criança*, *criação dos filhos*, e *paidagogós* com sentido de *educador de criança* – que são seus sentidos originais no grego antigo. Entretanto, hoje não há mais necessidade de deixar de transliterá-las por *pedagogia* e *pedagogo*, posto serem palavras já conhecidas, seja no francês, seja no português.

De qualquer modo, evidências extraídas de fontes clássicas revelam-nos que os gregos associavam *educação* (*Paideía*) à *criação dos filhos*, portanto uma palavra ligada diretamente à infância: todas as palavras na Grécia antiga usadas socialmente para se referir à *educação*, feito *paidagogías*, *paidagogós*, *paideía*, *paidónomos*, *trofós*, relacionavam-se à *criação das crianças* – logo era a *fase da infância*, que para os gregos abrangia o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, intelectual e moral ocorrida no espaço de zero aos dezoito anos de idade.⁵¹ Ainda sobre *Pedagogia*, no século II, o teólogo grego cristão Clemente de Alexandria, na obra *Paedagogus* (*Paidagogos*), escrita para definir a nova função do *pedagogo* enquanto o educador moral da infância, define o que talvez seja um dos primeiros conceitos de *Pedagogia*:

Clemente de Alexandria, *O Pedagogo*, 1.5.16.1:

Nós damos à *educação* (*παιδαγωγίαν*) o que existe de mais belo e precioso neste mundo, um nome cuja etimologia é ela extraída da palavra ‘criança’ (*παιδείαν*): a **Pedagogia** (*Παιδαγωγίαν*) é a arte que tem por objeto o estudo da excelência e os meios de levar a criança a praticá-la [Ἀμέλει καὶ ἡμεῖς τὰ κάλλιστα καὶ τελεώτατα τῶν ἐν τῷ βίῳ κτημάτων παιδικῆ προσηγορία τιμήσαντες *παιδείαν* καὶ *παιδαγωγίαν* κεκλήκαμεν: **Παιδαγωγίαν** (**Pedagogia**) δὲ ὁμολογοῦμεν εἶναι ἀγωγὴν ἀγαθὴν ἐκ παίδων πρὸς ἀρετήν]. (ALEXANDRINUS, 1905, p. 37). (Grifos nossos).

⁵¹ Este argumento pode ser natural para alguns, mas, para outros, não. Por exemplo, o filósofo brasileiro José Carlos Libâneo assegura que associar *pedagogia* à *criança* designa um reducionismo, e, por isso, sugere que não é porque “*peda*”, do termo *pedagogia*, deriva do grego “*paidós*”, que significa criança, se deva associar criança com pedagogia (LIBÂNEO, 2002, p. 61). Isso demonstra comumente que nos espaços das disciplinas, os “vocábulos” também assumem formas de disputas políticas. Um exemplo em relação à França ocorreu em 1966, quando neste ano, comemorava-se o centenário da edição em francês da obra *Über die Pädagogik*, de Immanuel Kant, traduzida em 1886, com título *Traite de Pédagogie*; mas Alexis Philonenko publica nova tradução, com um novo título, *Réflexions sur l'éducation*, assim substituindo *pedagogia* por *educação*, alegando não ser aquela a mais adequada para indicar uma sistemática geral sobre noções de ensino (KAHN, 2006) – nesta época, um grupo de intelectuais pressionava o governo para este institucionalizar um curso de Graduação de Ciências da Educação.

A palavra *pedagogia* remonta uma existência antiga no mundo grego a.C., e o seu conceito ao século II d.C. Mas parece que seu uso nesse período histórico não era muito corrente socialmente. Do mesmo modo, quando ela ressurgiu na França, pelos idos do século XV, quase não tinha uso social: faltava-lhe materialidade para esse propósito. A palavra encontrava-se nos dicionários, mas não era corrente nos discursos dos agentes civis e do Estado envolvidos com a *instrução pública*, pelo menos até antes de 1830 – visto que uma base material que motivasse e justificasse seu uso social ainda não havia se constituído nessa época.

Contudo, com o desenvolvimento da Escola Normal Primária, pelos idos da década de 1830 em diante, a palavra foi extraída dos dicionários franceses e dos livros de origem alemã para, primeiro, substituir a seção “Instrução e Educação” na lista oficial dos manuais aprovados pelo governo, e, depois, para nomear a estrutura disciplinar (constituída por Métodos de Ensino, Princípios da Educação, Doutrinas Pedagógicas, Administração Escolar, Psicologia) ensinada nas Escolas Normais Primárias, nas Escolas Normais Superiores e nas Faculdades de Letras. Mas até chegar neste ponto, muitas ocorrências se passaram no espaço inter cruzado pelo Estado, Escolas Normais, Escolas Primárias e autores de manuais, em um processo espaçado, marcado por avanços, crises, apogeu e declínio.

Exposto isto, interrogamos: como se deu o processo social que resultou finalmente na constituição da Pedagogia enquanto ambiente de organização dos elementos que compõem a educação das crianças, em uma estrutura epistêmica para efeito de estudo e ensino?

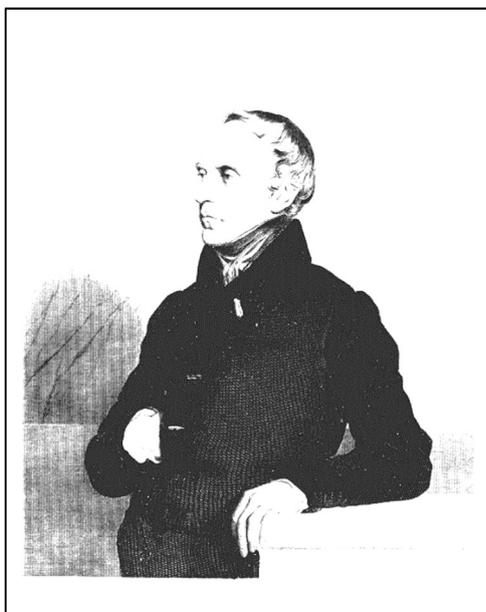
8.1 Processo de constituição da disciplina

O transcorrer da década de 1830 é caracterizado pelo *boom* das Escolas Normais Primárias na França e, nessa base, a irrupção da Pedagogia. Dentre os muitos fatos influentes ao processo, seis deles se avultam: o Regulamento Relativo às Escolas Normais Primárias, de 14 dezembro de 1832; a Lei Guizot, de 28 de junho de 1833; o Relatório de Victor Cousin sobre o Estado da Educação Pública em alguns Países da Alemanha (1833); periódicos; manuais autorizados para os mestres e alunos das Escolas Normais Primárias; e o Programa do Curso de Pedagogia das Escolas Normais Primárias de 1839.

A França achava-se sob a monarquia constitucional (1830-1848) dirigida pelo rei Louis Philippe I (1773-1850) da *dinastia Orléans*. O cobiçado Ministério de Instrução Pública foi concedido a François Guizot (1787-1874), no segundo semestre de 1832. Dois meses depois, Guizot veio a intervir na estrutura das escolas de formação de mestres. Naquela época, existiam 86 departamentos; mas somente em 68 deles existiam Escolas Normais Primárias. Ao todo,

havia 47 estabelecimentos, com muitos mantidos conjuntamente por mais de dois departamentos. As Escolas Normais Primárias eram criadas, geridas e mantidas por iniciativa dos departamentos. O governo central não exibia quase nenhuma influência em relação a elas.

Figura 9 – François Guizot (1787-1874), ministro francês da Instrução Pública de 1832-1837. Responsável pelo início da centralização da legislação relativa às Escolas Normais Primárias.



Fonte: Gravura de Luigi Calamatta, 1839. Imagem – BnF Gallica.

Nesse sentido, as Escolas Normais funcionavam sem possuir estrutura uniforme, do ponto de vista da estrutura física e acadêmica. Fisicamente existiam sob diversas influências e condições: algumas instaladas em castelo; outras anexadas a liceus; uma a funcionar nas dependências de um palácio; muitas ocupando edifícios municipais, edifícios de congregações religiosas. Porém, algumas receberam instalação especial, como a Escola Primária anexa. Outras funcionavam apenas enquanto *classe normal* ligada a uma Escola Secundária. A organização também não era uniforme: prevalecia o internato, mas muitas funcionavam em regime diurno, outras com alunos internos e externos; e havia estabelecimentos com corpo docente organizado, já outros funcionavam apenas com um professor (JACOULET, 1911; GREVET, 2001).

O mesmo caso existia em relação aos programas de estudo, também apresentando grande variedade. Pela análise dos dados obtidos das fontes históricas complementares, observa-se que embora os programas tenham por referência a Escola Normal Primária de Estrasburgo, existiam nos departamentos variações. Dois principais fatores influíam: primeiro, a contínua mudança de orientação educacional do grupo político no poder; segundo, a

inexistência de um centro além do departamento em que os agentes públicos pudessem se referenciar quanto à padronização da gestão acadêmica e do programa de estudos.

Ao notar esse panorama, o ministro Guizot, então, resolveu intervir, com o anseio de aumentar o controle estatal sobre esses estabelecimentos, para unificar estruturalmente a gestão e os programas de estudos (EHRET, 1971; JACOULET, 1911). Compete dizer que, nessa época, o Poder Executivo, com seus ministérios, intensificou ao máximo o controle sobre as instituições públicas normatizadas pelas leis e a Constituição, cujas ações findaram também por abranger os espaços das manifestações de vida, em seus movimentos, do mais complexo ao mais bucólico: era o Estado forte de máquina governamental muito capilarizada e com ambição centralizadora.

Neste contexto, Guizot se vê motivado a fazer intervenções ministeriais. Assim, ele baixou o decreto do *Regulamento Relativo às Escolas Normais Primárias, de 14 dezembro de 1832*.⁵² Quanto ao programa de estudos de formação dos mestres-primários, este *regulamento* situou no *Art. 1*, que os estudos (*cours*) incluíssem as seguintes matérias: “Educação Moral e Religiosa, Leitura, Aritmética, Gramática, Desenho Linear, Geometria, Agrimensura, Ciências Físicas, Música, Ginástica, Geografia, História”. A duração do curso era de dois anos. Conforme o *Art. 3*, durante os últimos seis meses: os “alunos serão particularmente ensinados na prática dos ‘melhores Métodos de Ensino’, em uma ou mais classes primárias anexadas à Escola Normal Primária”. (FRANCE, 1841, p. 371-372).

Nota-se, entretanto, que a matéria *Métodos de Ensino* constava no programa, mas não no rol das obrigatórias dos núcleos de formação: era um conteúdo à parte, a ser ensinado por intermédio da prática de estágio, no âmbito da Escola Primária anexa à Escola Normal Primária. (Confira quadro 06).

Desde então, ante aos constantes conflitos locais, relativos à organização da gestão e dos programas, os agentes das Escolas Normais Primárias passaram a se amparar em uma norma central para se nortear. Com esta medida ministerial, os atos de ingerência estatal tornaram-se uma tendência crescente.

No ano seguinte, pressionado por grupos e movimentos sociais, Guizot voltou-se para as Escolas Primárias, impondo uma normatização central, para as comunas se nortear. Assim, baixou uma lei geral, comumente conhecida por *Lei Guizot, de 28 de junho de 1833*.⁵³ Entre as várias medidas, a *lei* sugeria a padronização do programa das Escolas Primárias

⁵² Confiram: *Règlement Concernant les Écoles Normales Primaires du 14 décembre 1832* (FRANCE, 1841).

⁵³ Confiram: *Loi sur l'Instruction Primaire, Loi Guizot du 28 juin 1833* (FRANCE, 2019).

públicas e privadas, estabelecendo, no *Art. 1*, uma base comum de estudos: “Instrução Moral e Religiosa, Leitura, Escrita, Francês, Aritmética, Geometria, Desenho, Agrimensura, Noções de Ciências Físicas, História Natural, Canto, História, Geografia” (FRANCE, 2019). Para garantir de o programa ser ensinado por pessoal especializado, a *lei*, então, estipulou no *Art. 11*: “Todos os departamentos serão obrigados a conservar uma Escola Normal Primária por conta própria ou em conjunto com um ou mais departamentos vizinhos” (FRANCE, 2019).

Quando comparamos os programas de estudo da Escola Normal com os da Escola Primária (elementar e superior), notamos quase não diferirem no conteúdo. Única diferença, no entanto, era a matéria Métodos de Ensino, prevista para ser aprendida na prática, no ambiente da Escola Primária anexa à Escola Normal (confira quadro 06). Era aceito ser importante o aluno-mestre aprender somente o que iria essencialmente ensinar às crianças nas escolas.

Quadro 06 – Programas da Escola Primária e da Escola Normal Primária (1832-1833).

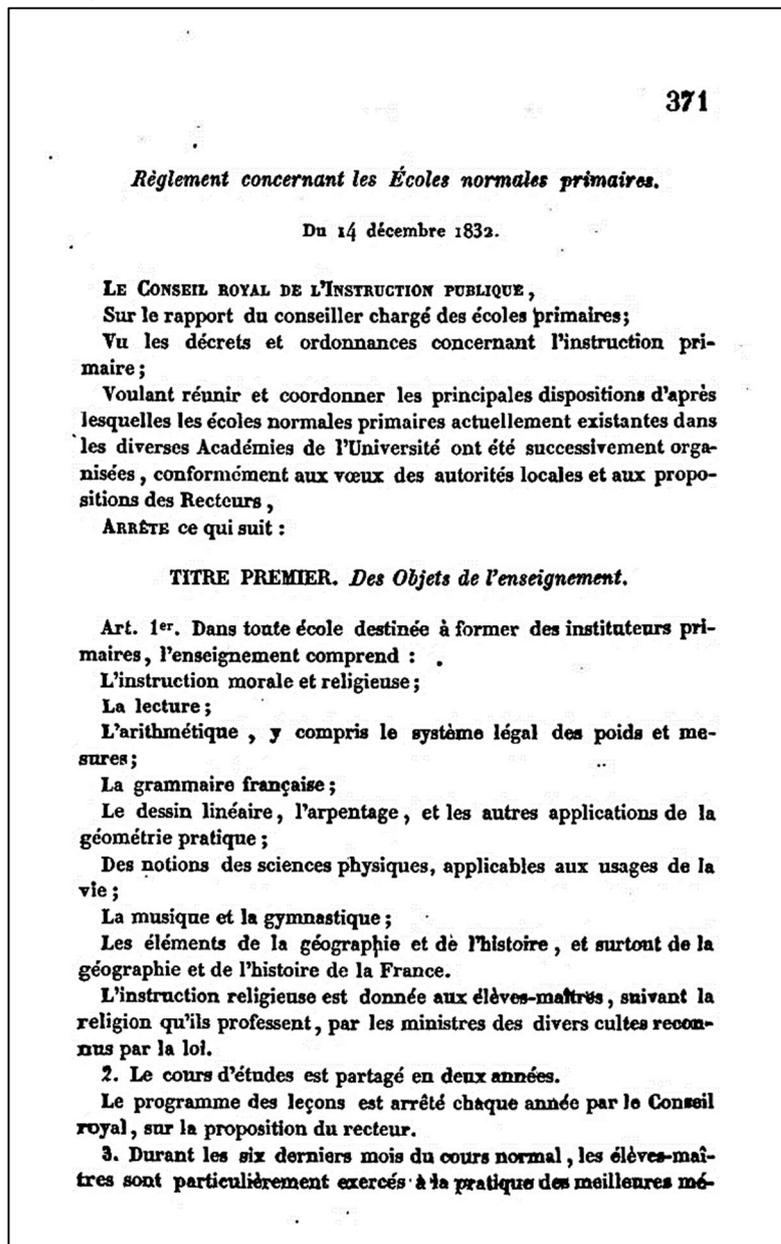
Programa da Escola Primária	Programa da Escola Normal Primária
Instrução Moral e Religiosa	Instrução Moral e Religiosa
Leitura	Leitura
Escrita	Gramática
Francês	Aritmética
Aritmética	Geometria
Geometria	Agrimensura
Desenho	Desenho
Agrimensura	Música
Canto	Ciências Físicas
Noções de Ciências Físicas	Ciências Naturais
Noções de História Natural	Ginástica
História	História
Geografia.	Geografia.
	(Métodos de Ensino) – aprendizagem na Escola Primária anexa.

Fonte: France (2019); France (1841).

As citadas medidas (1832 e 1833), por consequência, resultaram o aumento do número das Escolas Normais Primárias – com a tendência de uma unificação da gestão e dos programas de estudos. Por exemplo, no ano da *Lei Guizot*, 1833, o número de Escolas Normais Primárias atingia 56, e oito anos depois, a França passou a contar com 73 escolas do gênero. Segundo o *Jornal Geral de Instrução Pública* de 1842, das 73 Escolas Normais, 61 eram internatos e 12 diurnas: “Ambas com mais de 1.944 normalistas” (JORNAL GERAL, 1842, p. 386). O período entre 1832 a 1841 (considerado o *boom* das Escolas Normais Primárias) ressoou em outros países, por exemplo: no Brasil, foi aberta uma escola em 1835, e, no mesmo

ano, em Portugal, foi realizada uma tentativa, e nos Estados Unidos da América foi aberta a primeira Escola Normal do país, em 1839.

Figura 10 – Título Primeiro do *Regulamento Relativo às Escolas Normais Primárias*, de 14 dezembro de 1832.



Fonte: France (1841. p. 371).

Por sua vez, nota-se que a principal preocupação na França da época eram os “métodos de ensino”, cuja politização sobre eles culminou na “batalha dos métodos”, a dividir os campos dos agentes envolvidos com a instrução pública, em dois lados opostos. A batalha findou por dificultar a definição e o desenvolvimento da Pedagogia no programa das Escolas Normais enquanto campo disciplinar especializado. Nisso, o *método mútuo* seguiu sendo o centro gerador dos debates e conflitos. Eram incontáveis os entusiastas do *método de ensino*

mútuo. Neste universo, porém, destacaram-se o professor de Filosofia Joseph-Marie Degérando (Barão de Gérando), o professor normalista M. Nyon e a professora normalista Melle Sauvan (1784-1867) – esta, difusora da causa nas Escolas Normais Primárias femininas. Todos esses entusiastas exerciam forte pressão política ante o governo central, especialmente mediante a *Sociedade Para a Instrução Primária* e a *Sociedade dos Métodos de Ensino*.

Do lado oposto, estava o grupo dos defensores do *método de ensino simultâneo*, formado, sobretudo, por parte das Escolas Primárias das congregações religiosas (DEFODON, 1911). De acordo com Gréard (1911), a batalha dos métodos progredia desde as contínuas lutas políticas travadas entre os *liberais* (formados por *orleanistas* e por *bonapartistas*) e os *ultras* (formados por *legitimistas*, patronos do retorno da *dinastia dos Bourbon* ao poder). Estas lutas iniciaram desde a *Restauração* (1814-1830) e continuaram até meados de 1860, no período do II Império. Segundo o professor e membro da comissão de revisão de manuais do governo central, Paul Lorain (1799-1861), o cenário social se encontrava tão criticamente dividido [polarizado], que parecia não existir alternativa: “Se se acastelava o método de ensino mútuo, você era liberal; ou então você era ultra, se apoiava o método simultâneo, igual os irmãos da doutrina cristã” (LORAIN, 1837, p. 99).

A *Sociedade para a Instrução Primária* e a *Sociedade dos Métodos de Ensino* encontravam-se posicionadas no campo do movimento *Liberal*, dizendo-se contra os obstáculos que nas cidades e no campo excluía da escola as crianças da classe trabalhadora; exclusão a qual podia ser extinta de maneira econômica, por meio do emprego em massa do *método mútuo* nas escolas públicas (DEFODON, 1911). Contudo, por outro lado, crescia também a oposição dos mestres-primários, alegando se sentirem prejudicados pelos baixos salários e pela rotina didática imposta pelo sistema do *método mútuo* (GRÉARD, 1911). Nessa batalha, os *liberais* venciam desde a *Revolução Liberal* de 1830, fazendo o *ensino mútuo* predominar nas Escolas Primárias e o *método mútuo* a ser ensinado nas Escolas Normais.

Mas com os efeitos tanto do *Regulamento Relativo às Escolas Normais Primárias, de 14 dezembro de 1832* quanto da *Lei Guizot, de 28 de junho de 1833*, os debates a partir de então se situaram no espaço de disputas entre os agentes representantes das Escolas Primárias e Escolas Normais, com o governo central – este enquanto centro da legislação geral e ingerência em toda a estrutura dessas duas instituições (JACOLET, 1911; GREVET, 2001).

Em resposta às disputas e às pressões, o governo central cunhou meios de análise para tomada de suas decisões: nomeou conselheiros, encomendou relatórios sobre o estado da instrução primária e da formação dos mestres no país, e, além disso, passou a contar mais com a *Academia de Ciências Morais e Políticas* (*Académie des Sciences Morales et Politiques*),

reestabelecida em 1832 – ela tinha sido fundada em 1795, como uma das seções do *Institut de France* para promoção das disciplinas do homem (Direito, Economia, Filosofia, Finanças, Geografia, História, Moral), mas havia sido extinta em 1803. Diziam que a motivação para o seu reestabelecimento veio em razão de o Ministério da Instrução Pública, para poder embasar as propostas na área da política educacional, ter a alternativa de recorrer a um tipo de sociedade mais abrangente e não só a uma mais restrita, igual à *Sociedade pela Instrução Primária* e à *Sociedade dos Métodos de Ensino*.

Suspeita-se que a reabertura da *Academia de Ciências Morais e Políticas* veio também em resposta à postura negativa da renomada *Academia Real de Ciências (Académie Royale des Sciences)*, sociedade científica disciplinar das Ciências da Natureza (Astronomia, Botânica, Física, Matemática, Medicina, Química, Zoologia), que desde sua criação, em 1666, seguia com rigor o princípio do incentivo ao progresso de suas ciências enquanto principal ocupação, declinando o envolvimento em temas de políticas do Estado que não estivessem no âmbito do progresso das Ciências da Natureza.

Foi nesse contexto que o ministro Guizot se auxiliou de conselheiros e relatórios tomados da *Academia de Ciências Morais e Políticas*. Neste contexto, na lei de 1832, decretada por ele, após ser pressionado, de um lado, pela *Sociedade Para a Instrução Primária* e a *Sociedade dos Métodos de Ensino*, e, de outro, pelas congregações religiosas e parte dos professores das Escolas Normais Primárias, o quesito “programa relativo à teoria e à prática da educação” foi nomeado pelo ministro como Métodos de Ensino, e não por Pedagogia – assim repercutindo as demandas dos movimentos envolvidos na guerra dos métodos. Mas em posse de relatórios feitos pela *Academia de Ciências Morais e Políticas*, o ministro Guizot já ponderava pareceres desfavoráveis ao *método de ensino mútuo* (GRÉARD, 1911).

Ainda quanto à *Lei Guizot, de 28 de junho de 1833*, o governo buscou aproximar a estrutura da Escola Primária ao do sistema existente no reino da Prússia, considerado o melhor exemplo de uma rede pública de instrução popular organizada nacionalmente pelo poder do Estado (GRÉARD, 1911). Mas o *ensino mútuo* era um dos pontos centrais que distanciava o sistema da França do sistema da Prússia, segundo os relatórios do normalista e professor de filosofia Victor Cousin (1792-1867). Todavia, após o relatório finalizado, em 1833, por 490 inspetores, sobre as condições das escolas públicas da França e a publicação dos relatórios de Victor Cousin, em 1833, 1834 e 1837, os debates sobre os métodos de ensino se vivificaram, quando a opinião pública tomou noção de que o *ensino mútuo* tirado da Inglaterra, adotado pela França e espalhado pela Europa, Suécia, Noruega, Dinamarca, Rússia e também pelas Américas

e pelo Oriente, era na Holanda visto negativamente, e na Prússia ele não existia em nenhuma das escolas do sistema de instrução pública (GRÉARD, 1911).

Nesse sentido, as novas críticas exibiam que o *ensino mútuo* fez da escola um meio em que as crianças aprendiam mecanicamente leitura, escrita, cálculo e noções modestas de canto, desenho, música e ginástica (GRÉARD, 1911). Ainda diziam que o *ensino mútuo* impedia a interação direta do mestre com as crianças, pois os monitores eram os encarregados diretos do ensino; logo, o *ensino mútuo* demolia os alicerces da ordem no processo ensino e aprendizagem, ao se delegar às “crianças monitoras” um poder e uma função que devia pertencer apenas aos adultos (GRÉARD, 1911).

Sobre a questão mencionada acima, o *relatório* de Victor Cousin sobre o “Estado da Educação Pública em alguns países da Alemanha e particularmente na Prússia”, de 1833, gerou grandes repercussões entre os agentes das esferas civil e estatal (JOURDAIN, 1911).

Após apresentar as qualidades, em especial dos sistemas de ensino primário e de formação dos mestres, Cousin revela o que prendeu a sua atenção na Alemanha: a *Pedagogia*. Assim, destaca: “O que mais me empolgou na Alemanha foram os cursos que por lá são designados de *Método e Didática (Methodik und Didactik)*, e, sobretudo, o chamado pelo nome de *Pedagogia (Pädagogik)*” (COUSIN, 1833, p. 153). Diz ainda Cousin que, no *Seminário de Mestres* de Berlim, havia notado que “os alunos, durante todo o curso, precisam exercer teoricamente e praticamente a *Pedagogia*, para desse modo se tornarem capazes de ensinar com sucesso (...); para alcançarem esse objetivo, os alunos-mestres deviam estudar atenciosamente a *Pedagogia* pelos aspectos históricos e filosóficos” (COUSIN, 1833, p. 180).

Outro fator de forte influência no cenário foram os *periódicos de educação*. Estas mídias impressas repercutiam assuntos locais, nacionais e internacionais na área educacional, desde legislações a relatórios da situação das Escolas Primárias e Escolas Normais. Dentre os vários periódicos circulantes, dois deles se destacavam: o *Bulletin da Sociedade para a Instrução Primária (Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire)*, em circulação desde 1829, e o *Jornal Geral de Instrução Pública (Journal Général de L'Instruction Publique)*, fundado em 1834 pelo Ministério da Instrução Pública.

Quanto à abordagem do assunto da formação dos mestres-primários, embora os métodos de ensino fossem predominantes, é possível constatar a ascensão paulatina de matérias trazendo *Pedagogia* no título, igualmente anúncios de *cursos públicos de Pedagogia* e seções associando *Pedagogia a métodos de ensino e princípios da educação*. Por exemplo, no *Jornal Geral de Instrução Pública* de 1834, fazia parte uma nota a relatar o sucesso de um *curso de Pedagogia* ofertado aos mestres em serviço do Departamento de Tarn:

A disseminação da instrução primária se faz rápida à luz do dia. O Departamento de Tarn está em pleno andamento nesse sentido. Em acordo com o Sr. Person, que o ministro da Educação Pública acabou de ver em Albi, para dirigir a Escola Normal, o Sr. prefeito convocou um grande número de mestres do Departamento, para participar dum curso público de Pedagogia, realizado de agosto a setembro. O sucesso alcançado superou as expectativas; 45 mestres fizeram as aulas do curso com maior zelo: seus conhecimentos foram aperfeiçoados. (JOURNAL GENERAL, 1834, p. 20).

Os diretores das Escolas Normais vinham percebendo a importância de se investir mais intensamente na dimensão da *instrução geral* e, especialmente, na dimensão da *instrução profissional* da formação dos mestres-primários. Quanto à *instrução profissional*, os diretores, responsáveis por este núcleo, sempre recorriam ao exemplo da Pedagogia, cujo ensino, desde o século XVIII, ocorria e se expandia nas regiões da Alemanha, com característica de sua estrutura epistêmica pautada em duas grandes unidades indissociáveis: *princípios da educação e métodos de ensino*.

Até que pelo ano de 1835, a Pedagogia, com essa estrutura, apareceu oficialmente em um extrato denominado *Registro de Deliberações do Conselho Real de Instrução Pública*, ou mais especificamente: “Ata das reuniões de 9 e 30 de junho e de 7 de julho de 1835” (*Procès Verbaux des 9, 30 Juin et 7 Juillet 1835*). Nesta Ata do Conselho Real composto por professores notáveis das universidades e da Escola Normal Superior de Paris, achou-se aprovada uma *lista de manuais* para as bibliotecas das escolas públicas e organizada por matérias de estudo: *Instrução Moral e Religiosa, Leitura, Gramática, Aritmética, Geometria, Ciências Físicas, História Natural, Desenho Linear, Música, História, Geografia*, ao passo que a matéria antes designada *Instrução e Educação* veio grafada nessa lista com a rubrica “**Pedagogia (métodos de ensino e princípios de educação)**” (LORAIN, 1837, p. 129).

A mudança de rubrica parecia repercutir nos debates públicos e privados sobre a Pedagogia e sucedidos no campo educacional desde início de 1830. Pode-se articular que, naquele momento emergiu, portanto, a base material que passou a motivar e a justificar o uso social da Pedagogia para nomear um campo especial de ensino e estudo.

Referida *lista* de 1835, com os manuais indicados na *ata* das reuniões de 9 e 30 de junho e de 7 de julho de 1835, apareceu mais detalhada em 1837, no *Bulletin da Sociedade para a Instrução Primária*, que, por sua vez, reproduziu na íntegra a circular ministerial, expondo a *lista* completa dos manuais aprovados por matérias de estudos, em cujo espaço da matéria há dois anos nomeada de *Pedagogia (métodos de ensino e princípios de educação)* incorporou manuais aprovados entre 1817 a 1836: nota-se nesta *lista* que em 1832, apareceu o primeiro manual no histórico das listas oficiais, em que no título há o nome **Pedagogia**: o manual foi escrito pelo professor strasbourguense Adam Maeder (1791-1872) e publicado em 1831,

mencionado na lista oficial com o título “Manual do mestre-primário ou princípios gerais de Pedagogia” (BULLETIN DE LA SOCIETE, 1837, p. 285).⁵⁴ O mesmo manual, sobretudo a edição revista de 1839, fez parte das listas oficiais até 1850 (FRANCE, 1852, p. 15; KILLIAN, 1839, p. 65).

Figura 11 – “Estado da Educação Pública em alguns Países da Alemanha e Particularmente na Prússia”, de Victor Cousin, 1833.

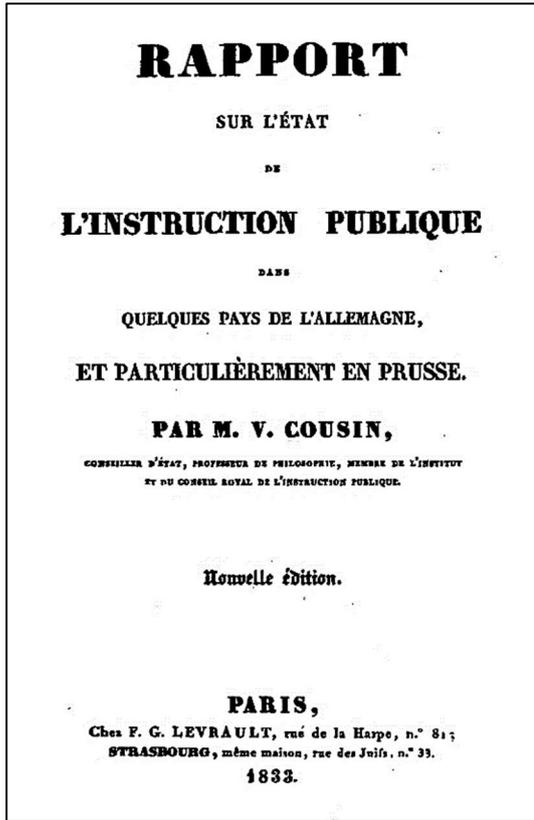
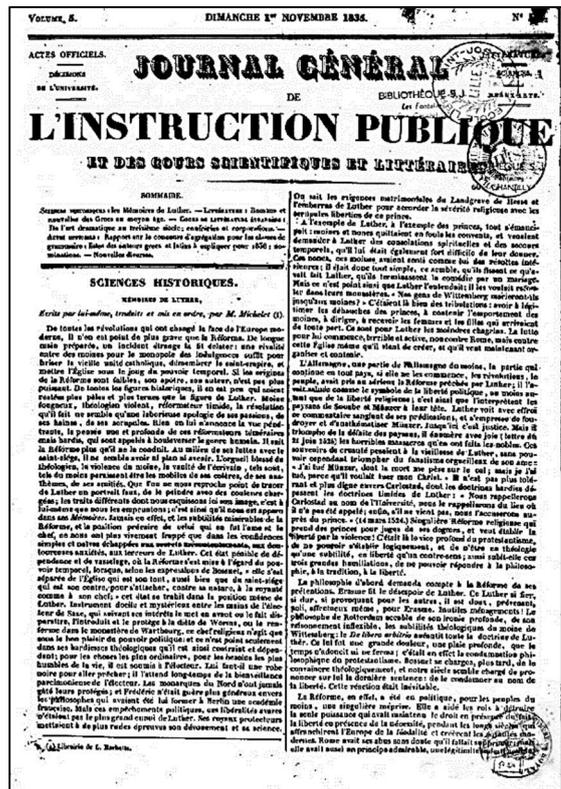


Figura 12 – Jornal Geral de Instrução Pública (Journal Général de L'Instruction Publique), periódico criado em 1834, pelo Ministério da Instrução Pública da França.



Nesse novo contexto, discussões sobre Pedagogia estavam na imprensa e em um manual de ensino, e começaram a ficar mais frequentes entre diretores de Escolas Normais e professores universitários. O uso do vocábulo também ocupou espaço entre os alunos das Escolas Normais. Os jornais igualmente circulavam número maior de artigos e resenhas sobre Pedagogia. No *Jornal Geral de Instrução Pública* de 1838, na seção “Instrução Primária nas Escolas Normais”, um grupo de diretores opinou acerca da necessidade dos estudos nas Escolas Normais focarem o conhecimento não só nos *Métodos de Ensino*, mas também nos *Princípios da Educação*; nessa linha, defenderam que a Pedagogia se tornaria um grande valor nas Escolas Normais:

⁵⁴ Confiram: *Manuel de l'instituteur primaire ou principes généraux de pédagogie* (MAEDER, 1831).

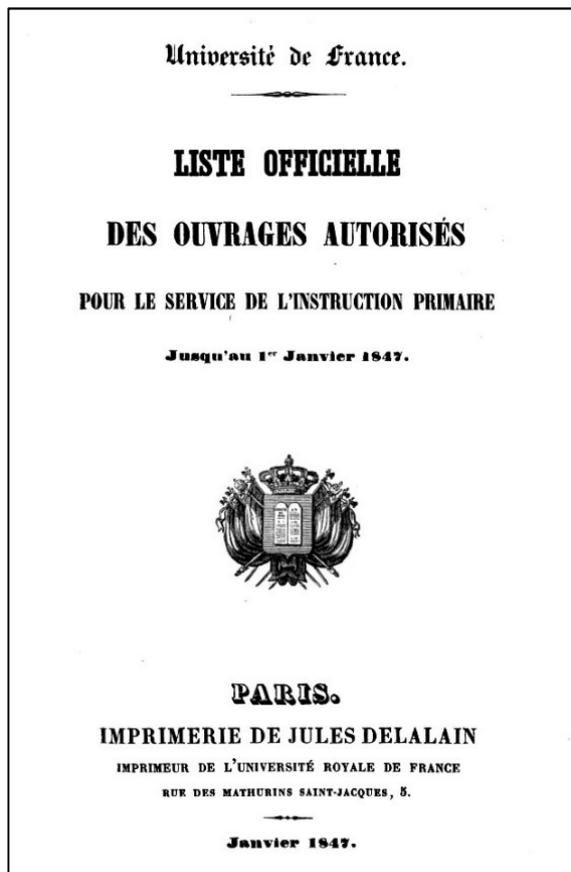
Com os métodos, que tornam as instruções mais fáceis e precisas, seria importante trazer também, à mente dos futuros mestres, os princípios segundo os quais eles devem direcionar a educação das crianças. Foi, portanto, sabiamente decidido que o curso de Pedagogia nas Escolas Normais Primárias terá uma exposição embasada e seguida pelos 'princípios da educação'. Sobre esse assunto sério, pode-se dizer que, por muito tempo, abundam preceitos e exemplos: as Escrituras Sagradas há quatro mil anos orientam a mente dos homens; e os autores ilustres da Antiguidade iguais a Platão, Cícero, Quintiliano e Plutarco; e os brilhantes autores da modernidade cristã iguais a Gerson, Rollin, Fénelon, Fleury. Os preceitos e exemplos emanados destes nomes multiplicaram a opinião de que eles provavelmente colocariam os mestres em condições reais de proporcionar às crianças tudo o que se pode embelezar e fertilizar seus anos juvenis. (JOURNAL GENERAL, 1838, p. 484).

Os diretores pareciam externar a voz de muitos agentes militantes da área a favor da Pedagogia enquanto disciplina essencial à formação profissional dos mestres-primários. Por meio de matérias de periódicos e capítulos de livros da época, percebe-se que professores, mestres e estudiosos da área aventavam a necessidade de um programa conciso para a Pedagogia, visto ela ainda não ter uma estrutura epistêmica coesa e definida em um modo no qual seus agentes pudessem se espelhar com certa razoabilidade. As suas únicas fontes até ali eram os manuais.

Mas os manuais seguiam estruturas divergentes. E entre eles, até aquela data, existia somente um cujo título trazia o nome Pedagogia – exatamente o manual de Adam Maeder (*Manual do Mestre-Primário ou Princípios Gerais de Pedagogia*, de 1831). Porém, em virtude de o Estado exercer o controle sobre os conteúdos de ensino das Escolas Primárias e das Escolas Normais, mediante legislação e listas de livros, a Pedagogia – *in statu nascendi* pela ação dos autores, diretores de escolas e professores universitários – não deixaria de também ser arrastada ao horizonte de eventos formado ao redor do centro dos interesses e controle do governo. A evidência disso é que o governo já se adiantava com a elaboração de um projeto de *complemento ao Art. 3 do Regulamento Alusivo às Escolas Normais Primárias, de 14 dezembro de 1832*, ou seja, o Ministério de Instrução Pública, com seus agentes analisando vários manuais, preparava um programa para a disciplina de Pedagogia a ser aplicado nas Escolas Normais Primárias.

A respeito dos manuais, é importante enfatizar que apenas aqueles aprovados pelo *Conselho Real de Instrução Pública* podiam ser usados pelos professores e alunos-mestres das Escolas Normais. Este controle estatal designava um ato administrativo pautado pelo objetivo de subordinar e direcionar o conteúdo dos manuais ao discurso oficial do governo e, ao mesmo tempo, debelar dessas instituições qualquer conteúdo contrário a esse interesse.

Figura 13 – Uma das listas oficiais de autorização de manuais feita pelo governo central para uso de livros na Escola Pirmária.



Fonte: France (1847).

Figura 14 – *Lista Oficial* dos manuais autorizados para a Escola Normal: em 10 de abril de 1832, aparece o manual de Adam Maeder.

48 ECOLES NORMALES PRIMAIRES.	
§ 58. PÉDAGOGIE,	
MÉTODES D'ENSEIGNEMENT ET PRINCIPES D'ÉDUCATION.	
8 février 1817.	Abrégé de la méthode des écoles élémentaires, ou recueil pratique de ce qu'il y a de plus essentiel à connaître pour établir et diriger des écoles élémentaires selon la nouvelle méthode d'enseignement mutuel et simultané, publié chez Colas; 1 vol. in-12.
	Guide des fondateurs et des maîtres pour l'établissement et la direction des écoles élémentaires basées sur l'enseignement mutuel, publié chez Colas; 1 vol. in-12.
	Manuel pratique ou précis de la méthode d'enseignement mutuel, par M. Nyon; in-12.
14 février 1829.	Manuel des écoles élémentaires ou exposé de la méthode de l'enseignement mutuel, par M. Sarrasin; 1 vol. in-12.
8 mai 1830.	Manuel des instituteurs, par M. Garnier; in-12.
6 mai 1831.	Journal de l'Instruction élémentaire, publié chez Hachette.
21 juin 1831.	Essai sur l'emploi du temps, par M. Jullien, de Paris; 1 vol. in-8°.
4 novembre 1831.	De l'éducation publique considérée dans ses rapports avec le développement des facultés, par M. de Naville; 1 vol. in-8°.
31 janvier 1832.	Cours normal des instituteurs primaires, par M. de Gérando; 1 vol. in-12.
	L'instituteur primaire, ou conseils et directions pour préparer les instituteurs primaires à leur carrière, par M. Matter; 1 vol. in-8°.
24 février 1832.	Instruction sur une bonne méthode d'enseignement primaire connue sous le nom d'enseignement mutuel et simultané; in-8°.
<u>10 avril 1832.</u>	Manuel de l'instituteur primaire, ou principes généraux de pédagogie, par <u>M. Maeder</u> ; 1 vol. in-12.
30 avril 1833.	Rapport sur l'état de l'Instruction publique en Prusse, par M. V. Cousin; in-8°.
4 décembre 1833.	Manuel général ou journal de l'Instruction primaire, journal officiel, publié par Hachette, Pitois-Levrault, Renouard et Firmin Didot.
24 février 1834.	Guide pratique de l'instituteur primaire, par M. Fr.-Xav. Levrault; 1 vol. in-12.
12 décembre 1834.	L'Instituteur; journal des écoles primaires, publié chez Dupont.
9 juin 1835.	De l'éducation des enfants, par Locke, traduit de l'anglais.

Fonte: France (1847, p. 48).

Outros agentes envolvidos (associações, editores, autores, professores e outros) disputavam o espaço em relação ao domínio que cada grupo queria manter sobre seu campo disciplinar e, igualmente, sobre o conteúdo que queriam impor às Escolas Primárias e às Escolas Normais. Assim, a alternativa política era fazer esses agentes ocuparem espaços nos fóruns do governo, em especial, no *Conselho Real de Instrução Pública*. A esse respeito, agentes autores participes desse *conselho* habituavam indicar essa função na folha de rosto de seus manuais, a exemplo de Paul Lorain (1837) e do Barão de Gérando (1832) e outros, isso enquanto estratégia de promoção e propaganda do produto.

A lista oficial dos manuais aprovados dinamizava a indústria editorial. O selo de aprovação era explorado por editores e tipografias enquanto estratégia para promover a editora, a tipografia, o autor e a comercialização do livro. O setor crescia com as principais cidades dos departamentos, apresentando, no mínimo, uma loja a ofertar nas prateleiras os manuais para professores e alunos a preços subsidiados pelo governo (LORAIN, 1837).

Figura 15 – Primeiro manual francês cujo título porta o nome Pedagogia: *manual do mestre-primário ou princípios gerais de pedagogia*, Adam Maeder, 1831.

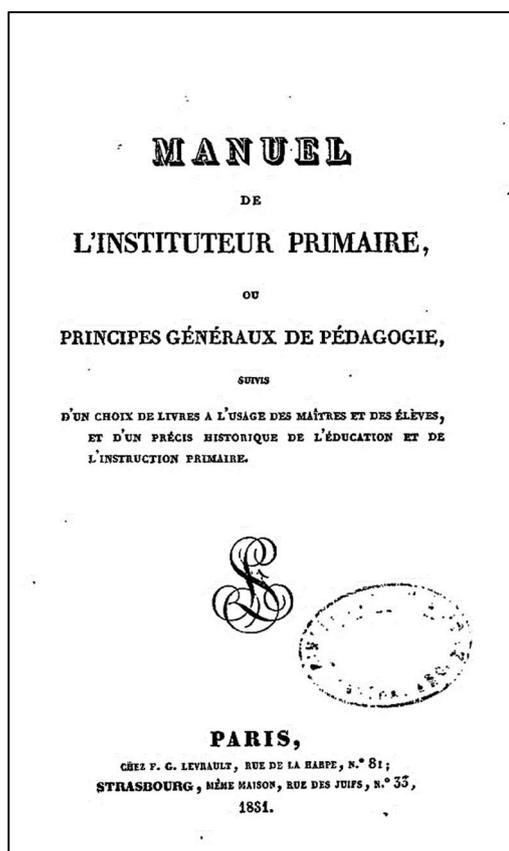
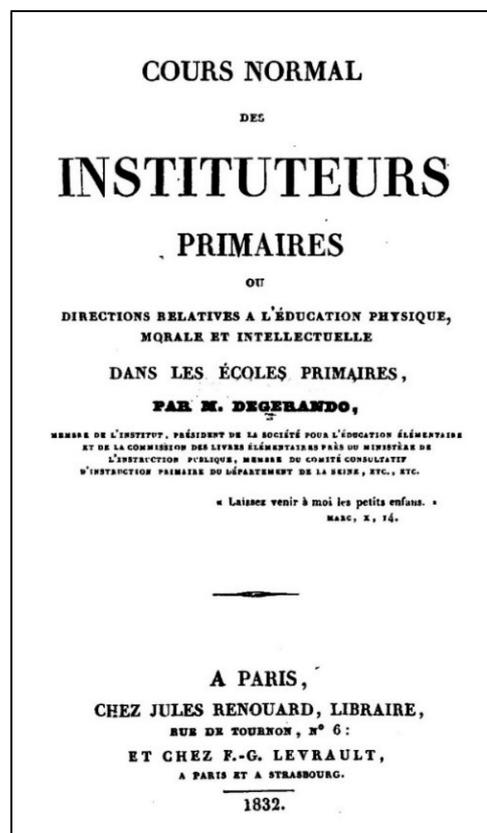


Figura 16 – Manual autorizado em 1832 do Barão de Gérando: *curso normal para mestres-primários ou direções relativas à educação física, moral e intelectual nas escolas primárias*.



De todo modo, a lista punha em relevo a importância do manual para um campo de estudo. Dentre os aspectos dessa importância que podemos notar pelas fontes históricas e historiográficas, talvez três sejam destaques: 1) mediante o manual, o iniciante adentrava o campo disciplinar e nele tinha a possibilidade de se desenvolver; 2) era uma obra tanto de ensino quanto de referência, por difundir correntes teóricas, conceitos e práticas reprocessados pelo lugar que o autor ocupava, pela ótica de sua formação, profissão e posição epistemológica e política; 3) o manual expressava lutas por influência e autoridade dentro do campo disciplinar do qual o autor fazia parte e interagia; 4) ao influenciar sobre a estrutura epistêmica e política da disciplina, o autor se tornava, mesmo sem querer, um agente, com posição nas atividades capazes de influir certo direcionamento ao campo e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de novas gerações identificadas com a disciplina; 5) os manuais findavam por influir a formação de uma tradição, um estilo próprio da disciplina, em um dado período. Por esses e muitos outros motivos, articula o historiador das ciências Thomas Kuhn (2017a), que as disciplinas modernas, desde sempre, viveram preocupadas com a produção e socialização de seus manuais de ensino.

Além disso, pode-se afirmar que na luta política, no âmbito da lista oficial de manuais autorizados, também se nota uma relação movente e movida entre os manuais e as disciplinas que eles representavam, ou seja: em um dado período, manuais influenciavam a estrutura epistêmica de uma disciplina, e, em outro, a estrutura da disciplina modificada é que influenciava os manuais. Do mesmo modo, em razão de o governo ser a entidade que autorizava os manuais e de igual modo legislava e interferia na organização das escolas e nos seus programas de estudos, havia igualmente uma relação movente e movida entre os manuais, o governo e as disciplinas. A teoria dessas interrelações seria muito enfatizada no século XX, pelo professor belga Gérard Fourez (1995).

Seja como for, dentre muitos fatores, o fato é que os *manuais*; as *listas oficiais*; o *Regulamento Relativo às Escolas Normais Primárias, de 14 dezembro de 1832*; a *Lei Guizot, de 28 de junho de 1833*; o *Relatório de Victor Cousin* acerca do Estado da Educação Pública em alguns Países da Alemanha (1833); os *periódicos de educação* geraram um novo cenário, cujos efeitos concorreram a favor da irrupção do campo disciplinar da Pedagogia na França. Provavelmente, os anos seguintes, 1837 e 1839, foram o período em que esse processo alcançou seu marco histórico.

Em 1837, a Escola Normal Primária de Versailles foi reformada para formar mestres para o Departamento de Seine-et-Oise. O fato é contado e comentado no *Bulletin da Sociedade para a Instrução Primária*, considerando esta escola desde então o modelo para toda a França. Prende a atenção do *Bulletin* a disciplina de Pedagogia, presente no programa de estudos da escola (BULLETIN DE LA SOCIETE, 1837, p. 365).

Nessa mesma época, a escola também foi visitada pelo físico, professor e topógrafo norte-americano Alexander Dallas Bache (1806-1867): entre os anos de 1836 a 1838, Bache visitou a Europa com objetivo de estudar os seus sistemas de educação; verificou a disciplina de Pedagogia em muitos *seminários de mestres* na Prússia e Suíça; já na França, nas escolas visitadas, ele constatou a Pedagogia apenas na Escola Normal Primária de Versailles.

Assim, relatou Bache que o tempo de curso seria de dois anos, “o primeiro dedicado à revisão das matérias, e o segundo ano, à formação teórica e prática nos conteúdos de acordo com a perspectiva de seus métodos” (BACHE, 1839, p. 351). Segundo o relatório de Bache (1839) e a matéria do *Bulletin* (1837), o programa da Escola Normal Primária de Versailles era formado assim: *Instrução Moral e Religiosa, Leitura, Escrita, Gramática, Aritmética, Desenho Linear, Música, História, Geografia, Ciências Físicas, História Natural, Agricultura, Pedagogia*. (BACHE, 1839, p. 351; BULLETIN DE LA SOCIETE, 1837, p. 365-366).

Quadro 07 – Programa de Estudos da Escola Normal Primária de Versailles (1837).

. Instrução Moral e Religião	. Música
. Leitura	. História
. Escrita	. Geografia
. Gramática	. Ciências Físicas
. Aritmética	. História Natural
. Desenho Linear	. Agricultura
	. Pedagogia.

Fonte: elaborado pelo autor – com base no Bulletin de la Societe (1837) e em Bache (1839).

Pelo programa, observa-se o núcleo da *instrução geral* compondo dozes matérias de ensino, e o núcleo da *instrução profissional*, só uma matéria: a Pedagogia. Segundo o *Bulletin da Sociedade para a Instrução Primária*, a matéria de Pedagogia era ensinada nas terças e quintas-feiras, das 9h às 10h da manhã, com o programa da matéria a abranger duas unidades:

- I: conhecimentos teóricos acerca das características da criança – nos seus aspectos físico, intelectual e moral;
- II: conhecimentos práticos da educação – por intermédio do ensino e aplicação dos métodos de ensino realizados na Escola Primária anexa.

O mais importante manual usado pelos professores e os alunos-mestres da Escola Normal Primária de Versailles, em 1837, era o “Curso Normal para Mestres-Primários ou Direções Aceca da Educação Física, Moral e Intelectual nas Escolas Primárias”, do Barão de Gérando (BULLETIN, 1837). Há indícios de a disciplina de Pedagogia também ter sido introduzida na Escola Normal Primária de Strasbourg, por essa mesma época: em um livro de 1841, Prosper Dumont (1819-18) relata sobre a estrutura das duas Escolas Normais na época tidas por dois modelos de escolas para toda a França: a Escola Normal de Versailles e a Escola Normal de Strasbourg; ele verifica que em ambas as escolas constam a disciplina de Pedagogia. A respeito de Strasbourg, Dumont diz que o programa da Pedagogia abrangia três unidades:

- I: Educação em Geral – Tratando noções de educação física, educação intelectual, educação moral e métodos de ensino;
- II: Instrução – Tratando os métodos particulares das matérias a serem ensinadas às crianças nas escolas e a prática de ensino na Escola Primária anexa;
- III: Disposições e qualidades do mestre-primário (DUMONT, 1841, p. 144-145).

Entretanto, Prosper Dumont ressalva que “em vista de o ensino da Pedagogia nas Escolas Normais da França ser muito novo, ele é sofrível” (DUMONT, 1841, p. 129); e ainda informa Dumont (1841) que nessa época, o ensino da disciplina existia só em cinco Escolas Normais – mas sem nomear especificamente em quais escolas.

8.2 O primeiro programa da disciplina

O ano de 1837 marcou o nascer da Pedagogia enquanto disciplina acadêmica. Pode-se dizer, então, que os seus primeiros programas tinham por base os conhecimentos formados na experiência dos diretores e os conhecimentos veiculados pelos manuais existentes. E não demorou muito tempo para os agentes envolvidos com a instrução pública defenderem que a disciplina já estava implantada: entretanto, faltava-lhe um programa básico, unificado enquanto referência geral para o campo.

O governo antecipou-se, manifestando a pretensão de tornar oficial um programa da disciplina de Pedagogia já vista a se desenvolver com certa liberdade nas Escolas Normais. Perseguindo essa intenção, o governo incumbiu a tarefa a um grupo de professores universitários, com a justificativa de perpetrar um *complemento ao Art. 3 do Regulamento Alusivo às Escolas Normais Primárias, de 14 de dezembro de 1832* – o qual recomendava que “durante os últimos seis meses do curso da Escola Normal Primária, aos alunos-mestres serão ensinados a desempenhar na prática os melhores métodos de ensino nas classes primárias anexas à Escola Normal” (FRANCE, 1839, p. 131; FRANCE, 1841, p. 371-372).

Amparados nessa citada justificativa, enfim, segundo Rendu (RENDU, 1841, p. II), o grupo formado por “membros sábios e habilidosos professores da universidade” planeou um programa cujo conteúdo abordasse não somente métodos de ensino, mas também princípios da educação da criança. O documento foi publicado em 1839 pelo governo, com título “**Programa do Curso de Pedagogia das Escolas Normais – Relativo ao Art. 3 do Regulamento de 1832**” (*Programme du Cours de Pédagogie dans les Écoles Normales - Art. 3 du Règlement 1832*) (FRANCE, 1839, p. 149), exatamente integrando no conteúdo da Pedagogia uma parte prática nomeada “**Métodos de Ensino**” e uma parte teórica denominada “**Princípios da Educação**” (FRANCE, 1839, p. 149, 151). Mediante este programa oficial, o governo passou a ter o controle epistêmico do conteúdo da Pedagogia ministrado nas Escolas Normais Primárias.

Ao se considerar o programa da disciplina, nota-se o seu conteúdo se inspirar em dois manuais incluídos nas *listas oficiais* desde o ano 1832: o “Manual do Mestre-Primário ou

Princípios Gerais de Pedagogia”, de Adam Maeder, e o “Curso Normal para Mestres-Primários ou Direções Relativas à Educação Física, Moral e Intelectual nas Escolas Primárias”, escrito pelo Barão de Gérando.

8.3 Bases do programa: os manuais de Adam Maeder e o do Barão de Gérando

Adam Maeder era de Strasbourg, cidade francesa marcada pela cultura e pelo idioma alemães. Ele exercia a função de pastor e teólogo da Igreja Reformada de Strasbourg. Escreveu seu manual fundado em seis capítulos, abordando as *ideias gerais da educação pelo que ela se compõe* (educação física, intelectual, estética e moral) e dos *meios práticos para realizá-la* (os métodos individual, simultâneo, mútuo, intuitivo); a *instrução* pelas suas partes efetivadas na escola primária (leitura, escrita, língua materna, aritmética, história etc.); *organização da escola* (móbia, salubridade, disciplina, distribuição das lições etc.); os *deveres dos mestres e os meios para realizá-los*; *escolha dos manuais* para uso dos mestres e alunos; e, como todo bom manual, uma parte com um *resumo da História da Educação e da Instrução Primária*.

Também no citado manual, Maeder esboça breve discussão epistemológica acerca da Pedagogia pela unidade teoria-prática (*práxis*), no molde da *bildung* alemã; diz que “o resumo dos princípios e meios da educação é chamado Pedagogia”, e depois completa: “a Pedagogia é uma *ciência* quando estabelece princípios; é uma *arte* quando indica os meios da educação” (MAEDER, 1831, p. 1). Assume, desse modo, que a elaboração de teorias (princípios) faz da Pedagogia uma ciência, e ao se materializar na prática pela criação ou pela indicação de meios (métodos), é um ofício.

Porém, Maeder se distancia dos demais manuais da época, quando faz críticas ao *método mútuo*, articulando que ele “produz bons resultados em escolas onde o número de alunos é muito grande; no entanto, será acordado que em relação aos próprios alunos, é ele um método puramente mecânico e somente pode dar uma pequena contribuição à cultura intelectual da juventude” (MAEDER, 1831, p. 33).

Quanto ao tema da *educação intelectual*, Adam Maeder (e depois Barão de Gérando) compreende que as mudanças do corpo, da mente e do comportamento da criança ocorrem por meio do aprendizado e da prática de atividades físicas, intelectuais e morais; assim, defende que mestres-primários necessitam conhecer as “faculdades intelectuais” (*facultés intellectuelles*) operadas pela criança enquanto condição imperiosa para ela poder aprender as lições e praticar as atividades escolares com êxito; ele observa cinco dentre as faculdades

intelectuais: *intuição, atenção, noção, memória, imaginação* (MAEDER, 1831). As *faculdades intelectuais* se tornariam um assunto recorrente na disciplina de Pedagogia, até que foram apropriadas pela Psicologia sob a etiqueta de *funções mentais superiores*.

O manual de Maeder foi publicado em 1831 – mesmo ano em que o Barão de Gérando realizou suas *conferências* na Escola Normal Primária de Paris. A esse respeito, o Barão de Gérando destaca ser o livro de Maeder grande inspiração: “O texto de Maeder é um verdadeiro manual” (GÉRANDO, 1832, p. 408). As *conferências* de Gérando foram revisadas para compor seu manual publicado em 1832, organizado em dezesseis colóquios, em que de um ponto de vista moral trata a educação e suas partes: *a instrução; os métodos de ensino; as características das crianças; a disciplina*; e outros temas relacionados. Os destaques do manual são três: “o método mútuo”; “as bases da educação intelectual (*atenção, imaginação, memória*)”; e as “disposições e qualidades necessárias ao mestre primário”, mediante os quais o autor tenta definir a atividade do mestre não só enquanto uma profissão, mas também um *ministério moral*. Por sua vez, Barão de Gérando não faz nenhuma discussão sobre Pedagogia, aliás, sequer usa o termo em seu texto. Mas refina a discussão das *faculdades intelectuais*, que, segundo ele, estão na base da educação da criança, dentre elas, destacando três: a *atenção*, a *imaginação* e a *memória*.

Seja como for, o *Programa do Curso de Pedagogia das Escolas Normais de 1839* recorreu aos manuais citados para estruturar a disciplina em duas unidades, cada uma com seis partes: **I. “Métodos de ensino:** 1) *princípios gerais do ensino*; 2) *princípios gerais dos métodos*; 3) *métodos de ensino específicos* (o individual, o simultâneo, o mútuo, o misto); 4) *disposições e qualidades necessárias aos mestres*; 5) *métodos específicos para cada matéria*; 6) *disciplina necessária para o ensino*. **II. Princípios da educação:** 1) *distinção entre ensino e educação*; 2) *objeto da educação:* o ser humano pelos aspectos físico, intelectual e moral; 3) *educação física*; 4) *educação intelectual*; 5) *educação moral*; 6) *função que o mestre primário deve ter em cada uma das três formas de educação, acima*”. (FRANCE, 1839, p. 149-153).

Pela ordem das unidades, nota-se ainda forte a questão dos *métodos* e, igualmente, a influência da sociedade para a instrução primária e da Sociedade dos Métodos de Ensino. Dito isso, cada um dos 12 pontos do programa acompanha um pequeno texto indicando os subtemas que devem ser abordados, a exemplo: na unidade I, o ponto 1, “princípios gerais do ensino”, recomenda os subtemas “ensino privado, ensino público; ensino popular, científico, primário, secundário e ensino superior” (FRANCE, 1839, p. 149).

Quadro 08 – Programa da Disciplina de Pedagogia das Escolas Normais (1839).

I. Métodos de Ensinos	II. Princípios da Educação
1. Princípios gerais do ensino 2. Princípios gerais dos métodos 3. Métodos de ensino específicos: método individual; método simultâneo; método mútuo; método misto; 4. Disposições e qualidades necessárias aos mestres 5. Métodos particulares para cada matéria de ensino 6. Disciplina necessária para o ensino.	1. Distinção entre ensino e educação 2. Objeto da educação: o homem do ponto de vista físico, intelectual e moral 3. Educação física 4. Educação intelectual 5. Educação moral 6. A função que o mestre primário deve ter em cada uma das formas de educação acima.

Fonte: France (1839, p. 149-151).

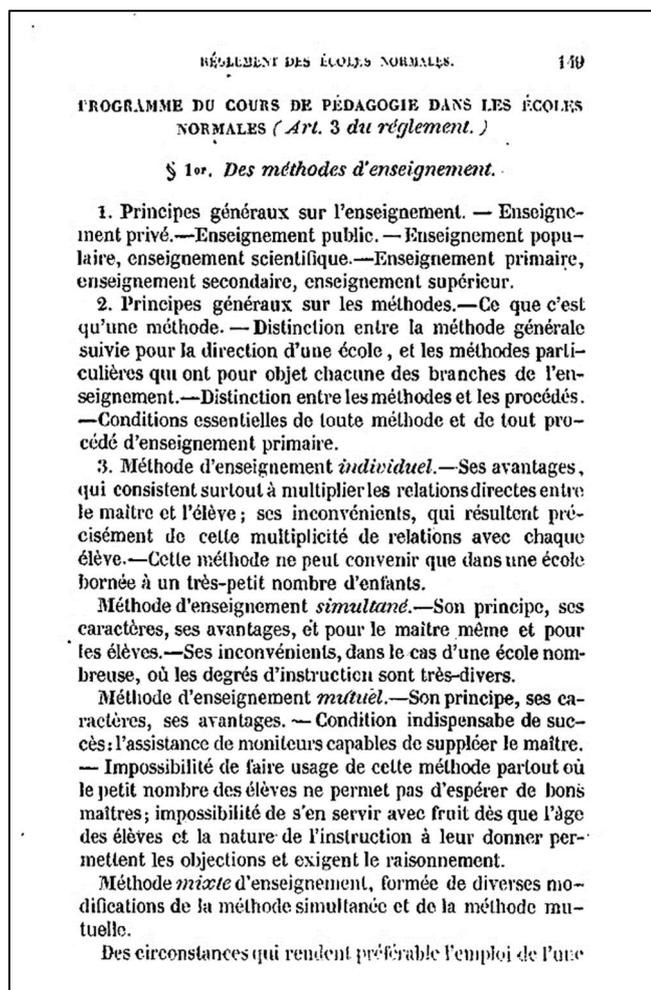
Ao analisar o programa citado, o francês François Jacquet-Francillon, professor e historiador da educação do século XIX, diz que a Pedagogia, desde então, assumiu seu significado moderno, desenvolveu-se como teoria aplicada e prática criteriosa, assim “deixando de oferecer apenas uma coleção de processos imitáveis, para impor-se como um conhecimento racional que pode ser transmitido, experimentado e, como tal, ter seus próprios propósitos e seus próprios desafios axiológicos” (JACQUET-FRANCILLON, 1999, p. 49).

De fato, o *programa do curso de 1839* veio a abrir nova fase para a Pedagogia disciplinar na França, com uma estrutura epistêmica básica, que assentou a orientação ao ensino dos professores nas Escolas Normais, aos estudiosos do tema e aos autores de manuais.

Assim, em 1841, surgiu o primeiro manual autorizado a seguir a linha do *Programa de Pedagogia de 1839*, intitulado: “Curso de Pedagogia ou Princípios da Educação Pública para Uso dos Alunos das Escolas Normais e dos Mestres-Primários” (*Cours de Pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des Instituteurs primaires*). O manual foi escrito por Ambroise Rendu (1778-1860): intelectual formado em Direito e destacado nas discussões públicas sobre a educação escolar. Ao que parece, Rendu já tinha um texto produzido e publicado antes de 1841, mas para entrar na *lista oficial* dos manuais aprovados, Rendu precisou ajustá-lo à estrutura do programa da disciplina de Pedagogia de 1839: às duas partes originais constituintes do texto antecedente, ele adicionou um capítulo preliminar, para nele tratar da “dignidade das funções do mestre-primário” e das “disposições e qualidades necessárias ao mestre-primário”; as duas partes seguintes do texto, a primeira, *Educação* (com seis capítulos), aborda os “princípios da educação” segundo suas divisões

(física, intelectual, estética, moral, religiosa), e a segunda parte, *Instrução* (com cinco capítulos), trata dos métodos, da organização escolar e da disciplina (RENDU, 1841).

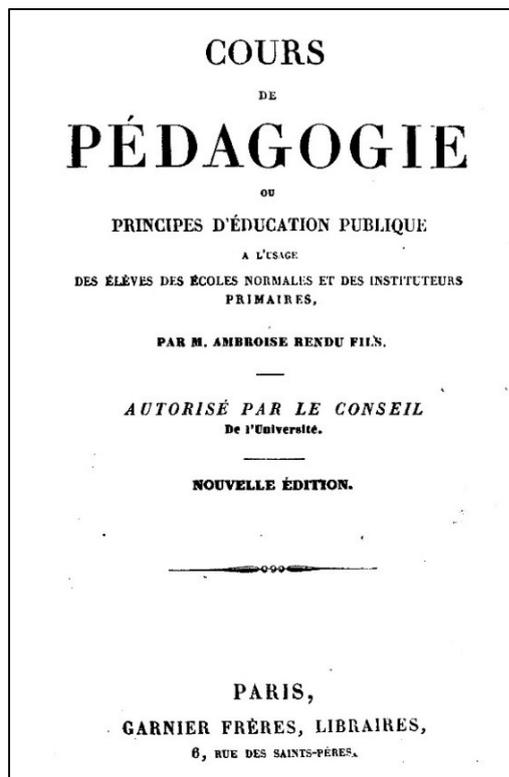
Figura 17 – Página 1 do primeiro programa da disciplina de Pedagogia das Escolas Normais – publicado em 1839” (*Programme du Cours de Pédagogie dans les Écoles Normales - Art. 3 du Règlement 1832*).



Fonte: France (1839, p. 149).

Entretanto, Rendu não fez nenhuma discussão epistemológica sobre Pedagogia, igual fizera Adam Maeder. Com efeito, o programa de Pedagogia levou mais tempo para engrenar no meio dos agentes envolvidos com a *instrução pública* e o ensino nas Escolas Normais. De todo modo, entre 1830 a 1841, predominaram no cenário os manuais orientados pela linha do programa da Escola Normal imposto pelo *Regulamento de 1832*, isto é, ainda fortemente centrados nos *Métodos de Ensino*. (Confira quadro 09).

Figura 18 – Primeiro manual autorizado seguindo a base do Programa de Pedagogia de 1839, intitulado: “Curso de Pedagogia ou Princípios da Educação Pública para Uso dos Alunos das Escolas Normais e dos Mestres-Primários”, de Ambroise Rendu, 1841.



Constata-se que entre os manuais desse período, somente dois apresentam o nome Pedagogia no título. Isso talvez se justifique, em vista de o cenário no período ser marcado pela *guerra dos métodos*, sendo até ali o *método mútuo* defendido pelos liberais o maior vitorioso. Mas também o período foi marcado pela irrupção do campo da Pedagogia disciplinar mediante ação discreta de diretores, autores e intelectuais – estes ansiavam tornar a Pedagogia uma disciplina de ensino nas Escolas Normais Primárias, acreditando que ela incrementaria a formação dos mestres.

Sobre essa questão, Ambroise Rendu avança que, na Escola Normal, os alunos-mestres “ao iniciarem os seus estudos com pouca experiência com as crianças, que depois serão chamados a dirigi-las, só têm a disciplina de Pedagogia a única capaz de lhes oferecer noções sérias sobre os princípios da educação das crianças” (RENDU, 1841, p. I-II). Mas o *Jornal Geral de Instrução Pública* de 1841, na seção “Documentos”, opina que o ensino nas Escolas Normais ainda quase não diferia do ensino realizado nas Escolas Primárias, e conclui, articulando que nas Escolas Normais “não havia quase ninguém preocupado em imprimir nas mentes dos alunos-mestres os princípios de Pedagogia e de orientação moral, fatos tão necessários à formação de bons mestres-primários” (JOURNAL GÉNÉRAL, 1842, p. 386).

Quadro 09 – Principais Manuais do Período entre 1830 a 1841.

-
- . Manual Geral da Instrução Primária, Louis Hachette; (1830);
 - . Manual do Mestre Primário ou Princípios Gerais de **Pedagogia**, Adam Maeder (1831).
 - . Novo Manual Completo da Escola Primária, de Ch. Martin (1832);
 - . Curso Normal para Mestres Primários ou Direções Relativas à Educação Física, Moral e Intelectual nas Escolas Primárias, de Joseph-Marie de Gérando (1832);
 - . Curso Normal para Mestras Primárias, de Melle Sauvan (1832);
 - . Manual de Educação Positiva, do coronel Raucourt (1833);
 - . Relatório do estado da instrução pública em alguns Países da Alemanha, par Victor Cousin (1833);
 - . Manual dos Fundadores e Diretores das Primeiras Escolas de Infância Conhecidas como “Educação Infantil”, Denys Cochin (1833);
 - . Manual para as Escolas Primárias Municipais de Meninas, de Miss Sauvan (1834);
 - . Novo Manual das Escolas Primárias Médias e Normais ou Guia Completo dos Mestres e Mestras Primárias, de Jacques Matter (1834);
 - . **Curso de Pedagogia** ou Princípios da Educação Pública para Uso dos Alunos das Escolas Normais e dos Mestres Primários, de Ambroise Rendu (1841);
 - . Manual Completo de Ensino Simultâneo, Incluindo o Método de Ensino Misto, de Lamotte e Paul Lorain (1841).

Fontes: Grevet (2001); France (1852); La Bibliothèque Nationale de France (data.bnf.fr).

Neste momento, governos de departamentos já tinham tomado a dianteira, por meio da inserção da disciplina de Pedagogia no programa de estudos da Escola Normal Primária de Versailles e da Escola Normal Primária de Strasbourg, e o governo central tomou iniciativa de oficializar em 1839 o *Programa da Disciplina de Pedagogia*. Daquele momento em diante, esse programa passou a ser a base da Pedagogia francesa, com estrutura epistêmica repousada em duas unidades: *métodos de ensino e princípios da educação* – a influir entre os espaços da formação dos mestres-primários e a educação das crianças nas escolas.

Pode-se dizer que esta Pedagogia disciplinar foi invenção com marca predominante do Estado e com esta marca se desenvolveu pelas décadas seguintes, no limite desse espaço, com o Estado a tanger e a controlar sua estrutura epistêmica, mediante várias medidas legislativas. Entretanto, nesse processo, em especial, após 1848, essa Pedagogia enfrentou dura prova – no momento em que os novos eventos políticos ameaçaram a existência das Escolas Normais Primárias.

9 A PEDAGOGIA NO CONTEXTO DE CRISE DAS ESCOLAS NORMAIS

A curva de desenvolvimento da Pedagogia entre 1840 a 1850 foi perturbada com a crise da instituição das Escolas Normais Primárias, em consequência da crise econômica, social e política que àquela altura sacudiu a França.

Nessa época, a massa da burguesia era monarquista. Entretanto, desde os anos 1820 ela se notava polarizada entre dois grupos. Um formado pela aristocracia financeira, pela grande indústria e o grande comércio, identificado enquanto *orleanista*, por alinhar-se à *Monarquia de Julho*, liderada desde 1830 pelo rei Felipe I da estirpe dos *Orléans* e defensor das iniciativas liberais. Outro grupo era formado pela burguesia da grande propriedade fundiária, os *legitimistas*, defensor da casa dos *Bourbon*, cujo rei Carlos X tinha gerido o regime chamado *Restauração* (1814-1830). Este grupo apoiado por parte da Igreja e as congregações religiosas fazia pressão para o retorno da monarquia sob a regência dos *Bourbon*. No ambiente de cada um dos grupos, em proporções desiguais, distribuíam-se frações da classe média: dirigentes das forças armadas, das universidades, da Igreja, da Justiça e da imprensa.

Por sua vez, nesse espaço de disputas políticas, existiam vários grupos caracterizados por reivindicações de mudanças profundas na sociedade. Destacavam-se os movimentos dos *republicanos*, *social-democratas* e dos operários *socialistas* e *mutualistas*. Estes grupos eram formados por gente de várias frações da classe média e da classe operária: pequenos burgueses, artesões, operários, estudantes, mestres, professores, imprensa alternativa. Ainda havia uma grande parte da população rural, os *camponeses parcelares*, que eram a base do grupo dos bonapartistas, aqueles que depositavam esperanças em um governo gerido por um membro da família dos *Bonaparte*.⁵⁵

Ao iniciar a crise, a burguesia *legitimista* energizou as críticas ao governo *orleanista*, sobretudo com o incentivo e apoio de parte da Igreja e agentes ligados às congregações religiosas. Mas na luta contra os grupos populares, os dois grandes grupos monárquicos se uniram, formando o *Partido da Ordem*: os principais alvos dos ataques do partido eram os *republicanos*, os *social-democratas*, os movimentos operários *socialistas* e

⁵⁵ A estrutura desse contexto sociopolítico da época e das movimentações dos grupos políticos envolvidos que os constituíam encontra-se documentada, historicamente, em um texto do alemão Karl Marx, que acompanhou de perto e no calor dos acontecimentos o processo de constituição e destituição da Segunda República francesa. Estamos fazendo referência ao “18 de Brumário de Luís Bonaparte” (2011a), redigido com base em fartas fontes históricas, entre dezembro de 1851 a fevereiro de 1852, e publicado no final de maio de 1852. Para quem pretende compreender esse período da história francesa, a leitura do citado texto é indispensável. Quanto ao contexto da Escola Normal Primária no mesmo período, são indispensáveis os textos “*École Normale primaire*”, de Édouard Jacoulet (1911), e *L'avènement de l'école contemporaine em France 1789-1835*, de René Grevet (2001).

mutualistas (MARX, 2011a). Enquanto isso, os *legitimistas* do *Partido da Ordem*, alinhados às congregações religiosas, apontavam um alvo: as Escolas Normais Primárias dos departamentos, acusadas de formar ordas de mestres-primários propagadores de ideias liberais e socialistas, portanto, as culpadas pela agitação revolucionária e a desordem pública (JACOULET, 1911).

Fazia tempo que os *legitimistas* clericais tratavam com descaso as Escolas Normais, alegando ser obra de *liberais orleanistas e líderes socialistas*. Além da crítica ao *método mútuo*, passaram, desde então, a investir também no descontentamento contra a existência da instituição da Escola Normal (JACOULET, 1911; GREVET, 2001). Tudo veio a se agravar depois que as Escolas Normais femininas começaram a ser abertas pelos departamentos, iniciando-se, em 1834, e ampliando-se pelos anos 1840, com 15 estabelecimentos abertos. (JACOULET, 1911). Para agregar forças contra a instituição, o movimento *legitimista* aliciou para si a *Academia de Ciências Morais e Políticas*. Ofereciam duas soluções: fechar as Escolas Normais ou diminuir o nível da formação de seus alunos-mestres (*élèves-maîtres*) a uma base bem restrita.

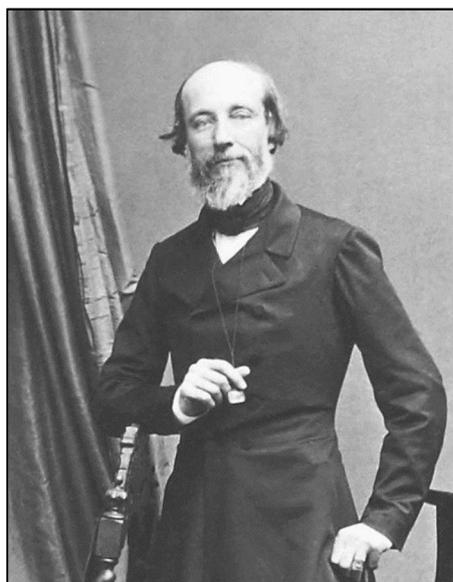
De acordo com Jacoulet (1911), os ataques à instituição foram tão fortes, que durante os anos 1840, alguns *departamentos* fecharam suas Escolas Normais Primárias. Já a diminuição do nível da formação dos alunos-mestres só seria possível mediante uma reforma ampla da Escola Primária, visto que a Escola Normal a ela estava atrelada, ou seja: os alunos-mestres, no período de sua formação, aprendiam as matérias que iriam ensinar às crianças nas escolas; com exceção à disciplina de Pedagogia, que oferecia aos alunos normnalistas *instrução profissional* por meio de aprendizado dos *métodos de ensino* e de *princípios da educação*. Assim, para mexer na Escola Normal, seria necessário primeiro reformar a Escola Primária. Os *legitimistas* clericais aguardavam pacientemente condições oportunas. Para atingirem esse fim, o movimento tinha um agente preparado e ansioso para este dia: Alfred Falloux (1811-1886) – escritor, político e convicto *legitimista* clerical, ligado, sobretudo, aos interesses das congregações religiosas.

O ano de 1848 é lembrado enquanto a “primavera dos povos”, tendo em vista a eclosão de várias revoluções populares por diversas regiões da Europa. Na França, o evento foi designado *jornadas de fevereiro*. De 22 a 25 desse mês, o movimento popular, formado por operários, artesãos e estudantes, derrubou a *Monarquia Constitucional* burguesa gerida pelo rei Luís Felipe I, da linhagem dos *Orléans*, forçando o processo que resultou na *Segunda República Francesa*. O fato consumou-se em 10 de dezembro de 1848, com a eleição de Luís Bonaparte para presidir a *República*. Contudo, os grupos monárquicos *legitimistas* e *orleanista* compuseram o *Partido da Ordem*, que içando o lema “Propriedade, Família, Religião e Ordem”

trucidaram a *Insurreição de Junho* (a revolta dos operários de Paris), com 3 mil mortos e 15 mil deportados. Na formação do novo governo, Luís Bonaparte confiou o Ministério da Instrução Pública aos *legitimistas* clericais, assumindo a pasta exatamente Alfred Falloux (MARX, 2011a).

Alfred Falloux exerceu o cargo entre dezembro de 1848 a novembro de 1849. Neste curto período, ele elaborou dois projetos: um de reforma do ensino primário e outro de reforma das Escolas Normais Primárias. O primeiro foi aprovado e sancionado no dia 15 março de 1850, como *Lei Relativa ao Ensino (Loi relative à l'enseignement 15 mars 1850)*; o segundo, aprovado e sancionado em 24 de março de 1851, enquanto *Decreto que Regulamenta as Escolas Normais Primárias (Décret portant règlement des écoles normales primaires 24 mars 1851)*. Duas ações ocorridas antes do golpe de Estado (*Coup d'état*) de 2 de dezembro de 1851 de Luís Bonaparte, que apoiadas pelas forças armadas, Igreja e grande massa popular dos *camponeses parcelares* conseguiram sua base para derrubar a *República* e iniciar o *Segundo Império Francês* (1852-1870). Mas estas duas medidas, consideradas pela historiografia como *Lei Falloux (Loi Fallou)*, tiveram efeitos por muitas décadas nas Escolas Normais e Escolas Primárias, e, em decorrência, sobre a Pedagogia, que, naquele contexto, iniciava seu desenvolvimento enquanto campo disciplinar.

Figura 19 – Alfred Falloux (1811-1886), político e ministro da Instrução Pública de 1848 a 1849.



Fonte: Foto de André Disderi, 1850 – arquivo da BNF Gallica.

A *Lei Relativa ao Ensino, de 15 março de 1850*, feita sob o pretexto de liberdade de ensino, abriu o ambiente da educação pública às congregações religiosas, incluindo a ordem

jesuítica, que, após a dramática expulsão de 1764, regressou ao cenário educacional francês. A intenção era forjar uma “educação segundo o espírito do clero”, com intensa ênfase na instrução moral e religiosa (JACOULET, 1911). Mas é relevante notar o ponto que repercutiu diretamente sobre as Escolas Normais Primárias: o *Art.23*, que estabeleceu o programa das Escolas Primárias. Daquele momento em diante, o artigo passou a ser dividido em duas partes: uma *obrigatória* e outra *opcional*.

O caso tem referência no “Manual do Mestre Primário ou Princípios Gerais de Pedagogia”, publicado em 1831, pelo strasbourguense Adam Maeder, que dividiu as partes da instrução em *essencial* e *acessória*: **1.** “Essencial”, para Maeder, é “instrução básica, que, na escola, jamais pode faltar no estado atual da civilização, qual seja: Leitura, Escrita, Língua Nativa, Aritmética, Religião e Canto”. **2.** “Acessória” é a instrução adicional, que visa dar às pessoas uma ideia das produções e dos fenômenos em relação à natureza, à sociedade, às artes, às ciências, à indústria etc.; qual seja: “História Natural, Física, Tecnologia, História, Geografia, Astronomia, Legislação, Desenho” (MAEDER, 1831, p. 35).

No *Artigo 23 da Lei do Ensino, de 15 março de 1850*, o *essencial* no ensino primário é a parte básica, que “**inclui (comprend)**: Instrução Moral e Religiosa; Leitura; Escrita; Francês; Cálculo e Pesos e Medidas” (FRANCE, 1874a, p. 127-128). Por sua vez, a instrução *acessória* é *opcional*, cuja escolha ficava a cargo dos gestores comunais (municipais), deste modo, “**pode incluir (peut comprend)**: Aritmética aplicada a operações práticas; Elementos de História e Geografia; Noções de Ciências Físicas; Noções de História Natural; Noções Básicas de Agricultura, de Indústria e Higiene; Agrimensura e Nivelamento; Desenho; Canto; Ginástica” (FRANCE, 1874a, p. 128). O teor da lei sugeria que a instrução nas Escolas Primárias devia se limitar à parte básica e que as matérias fossem referenciadas à Educação Moral e Religiosa.

O *Artigo 35* suprimia o exame de seleção dos mestres primários e dizia que o *Conselho Geral do Departamento* podia suprimir Escolas Normais e também podiam ser fechadas pelo Ministro e o *Conselho Superior* (FRANCE, 1874a, p. 132). Isso foi interpretado como uma ameaça às escolas que fugissem às novas regras impostas pelo poder público, sobretudo ante a propagação da ideia de que elas ameaçavam a ordem pública, disseminando o socialismo, o ataque à religião e aos bons costumes. No desenvolver da aplicação deste *Artigo 35 da Lei Falloux*, a perseguição e a intimidação foram levadas a cabo, sendo fechadas sete Escolas Normais (CHAPOULIE, 2005).

A onda negativa contra a instituição da Escola Normal se espalhava pela França e até por outras nações. Por exemplo, no Brasil monárquico, a primeira Escola Normal do país, criada em Niterói, em 1835, coincidentemente foi fechada, por volta de 1851 (para ser recriada

em 1859); no governo monárquico de Portugal, o *decreto-lei de 1844* de criação da primeira Escola Normal, também, coincidentemente, foi postergado (para ser cumprido somente em 1862).

Partindo da lei mencionada, agora seria possível ao gestor público mudar, por medida legislativa, o programa de estudos das Escolas Normais Primárias, forçando-o a se restringir à parte básica do programa das Escolas Primárias: a esse respeito, desde 14 de dezembro de 1849, Alfred Falloux conduzia as discussões sobre o “Projeto de Regulamento das Escolas Normais Elaborado pelo Conselho Superior” (*Projet de règlement élaboré par le conseil pour les Écoles Normales*) (FRANCE, 1874b, 107-110).

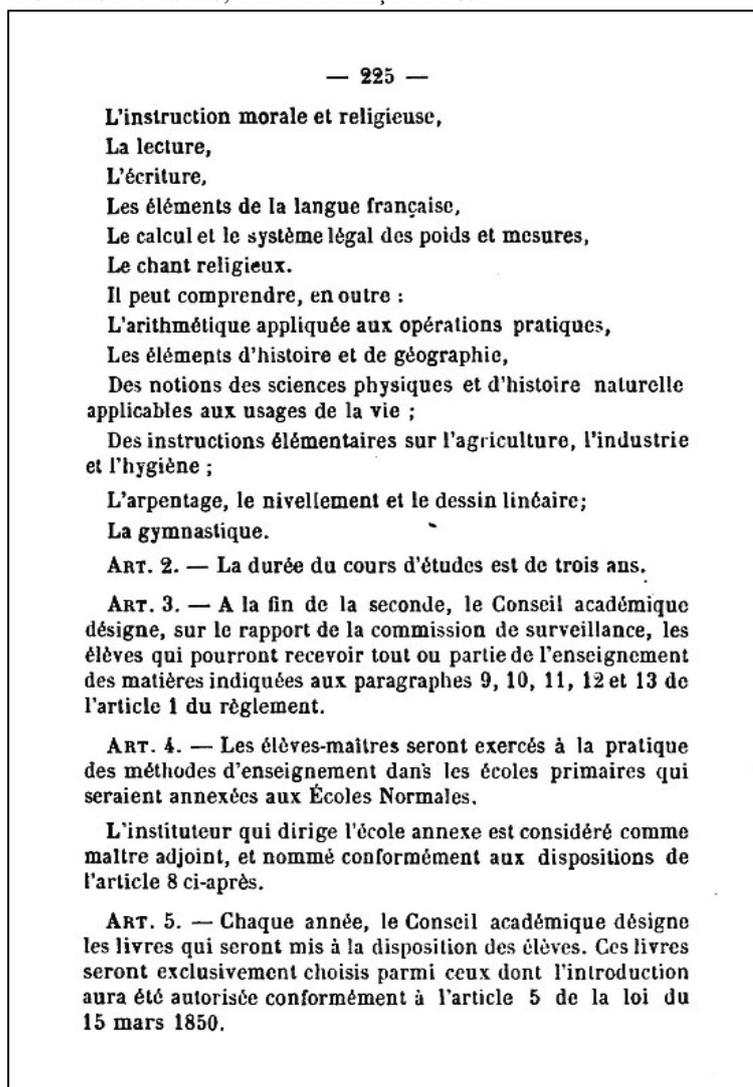
Os *legitimistas* reprovavam as Escolas Normais, com a justificativa de elas, desde o *Regulamento das Escolas Normais Primárias, de 14 dezembro de 1832*, irem além dos limites indispensáveis, estendendo excessivamente o programa de estudos (*cours*), formando mestres-primários autossuficientes e impacientes com o destino que os aguardava (JACOULET, 1911). Talvez, de igual modo, fosse inquietante o programa da disciplina de Pedagogia de 1839, em que os alunos-mestres podiam estudar *Métodos de Ensino e Princípios da Educação*. Após debates acalorados de *legitimistas* e *orleanistas*, predominaram no texto as ideias principais dos *legitimistas*, liderados por Alfred Falloux. Assim, foi aprovada em 24 de março de 1851 a peça legal a regulamentar o *Artigo 35 da Lei do Ensino, de 15 março de 1850*: o “Decreto sobre a Regulamentação das Escolas Normais Primárias” (*Décret portant règlement des écoles normales primaires 24 mars 1851*) (FRANCE, 1874c).

O *decreto* estabelece correspondência direta entre o programa das Escolas Normais com o programa das Escolas Primárias. Isso porque no âmbito do núcleo da *instrução geral*, o *Art. 1 do Regulamento* diz que “o ensino das Escolas Normais **inclui (comprend)**: *Instrução Moral e Religiosa; Leitura; Escrita; Francês; Cálculo; Canto Religioso*”. Em seguida, afirma o que “também pode incluir (**peut comprend**): *Aritmética; História e Geografia; Ciências Físicas; História Natural; Agricultura; Indústria; Higiene; Agrimensura e Nivelamento; Desenho Linear; Ginástica*” (FRANCE, 1874c, p. 224-225). Mas em que parte se localizava o núcleo da *instrução profissional* e igualmente a matéria *Pedagogia (Métodos de Ensino e Princípios da Educação)*?

Primeiro, o ensino da Pedagogia não era previsto pelo *Regulamento de 1851*; segundo, ele separava na estrutura interna da Escola Normal os núcleos da *instrução geral* e *instrução profissional* – ao alocar este núcleo no ambiente da Escola Primária anexa, reduzindo-a a uma forma de aspecto estritamente prático, igual ficava dito no *Art. 4*: “Os alunos-mestres serão treinados na prática dos Métodos de Ensino nas Escolas Primárias anexas às Escolas

Normais” (FRANCE, 1874c, p. 225). Esta medida foi uma decisão política alinhada às reivindicações dos *legitimistas*, que não queriam os alunos-mestres aprendendo o conteúdo teórico da disciplina de Pedagogia, temerosos de que, por essa via, os estudantes pudessem entrar em contato com ideias liberais, republicanas, socialistas, mutualistas, tidas por geradoras de agitação revolucionária e desordem pública.

Figura 20 – Decreto sobre a Regulamentação das Escolas Normais Primárias, de 24 de março de 1851.



Fonte: France (1874c, p. 225).

Para todos os efeitos, os *legitimistas* ambicionavam que o aluno-mestre se formasse somente pelo aprendizado das matérias da *instrução geral*, ou seja, *aprendesse necessariamente aquilo que ele ia ensinar às crianças*. Por isso, quando se compara o programa de estudo da Escola Normal com o da Escola Primária, quase não há diferenças no conteúdo, exceto a matéria *Métodos de Ensino* – esta sendo ensinada no restrito aspecto prático*. (Confira quadro 10).

Por sua vez, o *Regulamento de 1851* da Escola Normal enfatiza a instrução pública fortemente centrada na religião, mediante as disciplinas “Instrução Moral e Religiosa” e “Canto Religioso”, revelando desse modo a influência direta dos agentes das congregações religiosas e das demais religiões, que ganharam espaço no sistema público de ensino com a *Lei* de 1850.

Quadro 10 – Programas da Escola Primária e da Escola Normal Primária (1850-1851).

Programa da Escola Primária – 1850	Programa da Escola Normal – 1851
<p>Parte Obrigatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Instrução Moral e Religiosa . Leitura . Escrita . Francês . Cálculo <p>Parte Opcional:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Aritmética . História e Geografia . Ciências Físicas . História Natural . Agricultura . Indústria . Higiene . Agrimensura e Nivelamento . Desenho Linear . Canto . Ginástica. 	<p>Parte Obrigatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Instrução Moral e Religiosa . Leitura . Escrita . Francês . Cálculo . Canto Religioso. . (Métodos de Ensino). * <p>Parte Opcional:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Aritmética . História e Geografia . Ciências Físicas . História Natural . Agricultura . Indústria . Higiene . Agrimensura e Nivelamento . Desenho Linear . Ginástica.

Fonte: France (1874a); France (1874c).

Mas há diferenças entre *lei* – juntamente às intenções do grupo de agentes do qual ela procede – e dinâmica do ambiente ao qual ela se dirige e interage. Expomos isso porque sempre há grupos oponentes. As Escolas Normais eram estabelecimentos departamentais, e muitas resistiram ao *Regulamento de 1851*: algumas seguindo o *Regulamento de 1832*, outras mantendo o ensino da Pedagogia. Para combater as resistências e conservar o controle sobre as Escolas Normais, o governo central impôs uma resposta mediante publicação de uma *Circular* no mês de outubro de 1854, denominada “*Instruções Gerais sobre as Atribuições dos Reitores Relativas ao Ensino Primário*” (*Instruction générale sur les attributions des recteurs concernant l'enseignement primaire du 31 octobre 1854*). A *circular* tinha por objetivo instruir os professores formadores (*maîtres*) a focarem em ensinar somente os assuntos incluídos na parte obrigatória do programa de estudos e não deixar de modo algum os alunos-mestres (*élèves-maîtres*) a fugir desse círculo:

Garanta-se que as Escolas Normais Primárias formem mestres-primários inteligentes e modestos. Cuide-se para que os professores formadores (*maîtres*), responsáveis por preparar os jovens para as árduas funções do ensino primário, direcionem seus estudos apenas para a meta a que devem se dirigir. É importante não apenas que esses jovens tenham exatamente, mas, sobretudo, que saibam impecavelmente ensinar as matérias incluídas na parte obrigatória do ensino primário. Que não se permitam estimulá-los a fugir deste círculo, que por sorte ainda é muito amplo (...). (FRANCE, 1992, p. 197).

A *circular* expressa o irreprimível desejo de controle por parte de um poder estatal centralizador e capilarizado por órgãos “onipresentes” (conselhos, academias, inspetores, diretores), com o exército, a magistratura, a polícia, a burocracia e o clero prementemente vigilantes às grandes, às médias e às pequenas manifestações dos setores da sociedade (MARX, 2011a). Nesse contexto, a intrusão pública se notava vigiada, controlada, disciplinada, tutelada em todos os ramos: no setor, sobressaía-se o princípio de que a “liberdade de ensino deve ser realizada nas condições fixadas em lei e sob a supervisão do Estado”.⁵⁶ Isso incluía também, especialmente, o ensino da Pedagogia nas Escolas Normais. Mesmo assim, via-se escolas, diretores, professores, mestres e intelectuais resistirem às investidas do governo central e lutando para que não fossem rebaixados os níveis da formação dos alunos-mestres nas Escolas Normais nem da educação das crianças nas Escolas Primárias. Nesse espaço de disputas políticas, pelos idos da década de 1860, os ministros da Instrução Pública do governo imperial, aos poucos, atenuavam o temor ideológico que tinham quanto à extensão do ensino primário, à formação dos mestres e ao ensino da Pedagogia.

Quadro 11 – Principais Manuais do Período 1842-1869.

-
- . Direção moral para os mestres-primários, de M. Barrau (1842);
 - . Educação popular e escolas normais primárias consideradas em sua relação com a filosofia do cristianismo, por M. Prosper Dumont (1842);
 - . Conselhos sobre a gestão das salas de asilo, por Mrs. Marie Carpentier (1846);
 - . Manual de exame para o certificado de capacidade para o ensino primário, por Meissas, Michelot e Lamotte (1847);
 - . **Lições de Pedagogia: conselhos referentes à educação e ensino das crianças das escolas primárias**, de Jean Dumouchel (1847);
 - . Manual republicano do homem e do cidadão, do filósofo Charles Renouvier (1848);
 - . Curso Educacional, de Pe. Grégoire Girard (1848);
 - . **Curso prático de Pedagogia para alunos-mestres das escolas normais primárias e para mestres-primários em exercício**, de Jean Baptiste Daligault (1851);
 - . Manual de aspirantes a certificados de capacidade para o ensino primário, de E. Lefranc e L. Galais (1862);
 - . **Curso teórico e prático de Pedagogia**, de Michel Charbonneau (1862);
-

Fontes: France (1852); Grevet (2001); La Bibliothèque Nationale de France (data.bnf.fr).

⁵⁶ Este princípio, inscrito no Artigo 9º do Capítulo II da Constituição de 1848, foi incorporado e aplicado com rigor pelo governo imperial de Luís Bonaparte.

Em 1856, o governo observou a necessidade da expansão do conteúdo da instrução pública. A *Lei de 21 de junho de 1865* sobre a “Organização do Ensino Secundário Especial” (*Loi portant organisation de l’enseignement secondaire spécial 21 juin 1865*), no Artigo 9, ampliou o componente das *matérias opcionais*, acrescentando “*Desenho Ornamental, Desenho de Imitação, Línguas Estrangeiras Modernas, Contabilidade, Geometria*” (FRANCE, 1874d, p. 566). Dois anos depois, a *Lei do Ensino Primário, de 10 de abril de 1867* (*Loi sur l’enseignement primaire 10 avril 1867*) ou *Lei Duruy*, ou *Lei da Gratuidade da Educação Primária*, no Art. 16, transferiu as disciplinas “*História e Geografia* das opcionais para as obrigatórias” (FRANCE, 1874e, p. 621).

As duas medidas repercutiram na formação dos alunos-mestres, pois estes precisariam ter uma visão do ponto de vista do conteúdo e do método para o ensino dessas disciplinas. Por outro lado, agentes da escola pública de muitos departamentos vinham se convencendo das vantagens das Escolas Normais e do ensino da Pedagogia. Assim, departamentos sem esses estabelecimentos abriram suas escolas, constando entre 1860 a 1865 um total de sete novas escolas. Do mesmo modo, muitas escolas introduziram no programa a Pedagogia, tomando por modelo a Escola Normal de Versailles e de Strasbourg – porém, com forte conotação religiosa.

A esse respeito, diretores de Escolas Normais, fossem eles responsáveis pelo ensino da disciplina *Instrução Moral e Religiosa* e igualmente pela supervisão da prática dos *Métodos de Ensino* nas Escolas Primárias anexas, ou aqueles imbuídos do ensino da *Instrução Moral e Religiosa* e do ensino da *Pedagogia* (*Métodos de Ensino e Princípios da Educação*), continuaram produzindo manuais de circulação importantes na época – uns refletindo o programa de estudos proposto pelo *Regulamento de 1832*; e outros, o *Programa do Curso de Pedagogia de 1839*. No período, surgiram três novos manuais trazendo no título *Pedagogia* e também no conteúdo uma incipiente abordagem epistemológica da disciplina, fato a evidenciar o desenvolvimento do campo nessa turbulenta fase. (Confiram quadro 11).

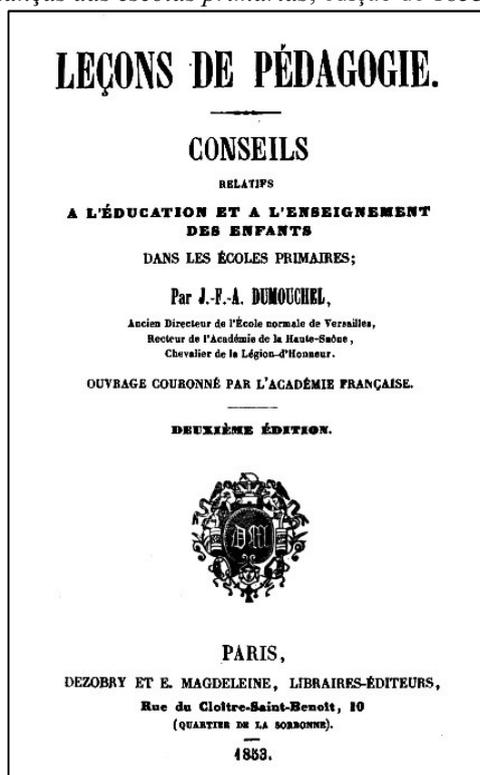
9.1 Principais representantes da Pedagogia entre 1850 a 1862

Principais agentes envolvidos com o ensino da Pedagogia foram Jean Dumouchel (1804-1870), Jean Baptiste Daligault (1811-1894) e Michel Charbonneau (1817-1870).

9.1.1 Jean François Adolphe Dumouchel

Jean François Adolphe Dumouchel tinha bacharelado em Letras e era licenciado em Ciências. Exercia ofício de professor de Matemática. Escreveu manuais de Aritmética para o ensino primário e o ensino normal. Quando foi nomeado diretor da Escola Normal Primária de Versailles, em 1846, assumiu o ensino da disciplina de Pedagogia. Durante cinco anos, ele lecionou para os alunos-mestres um conteúdo já tornado em estrutura epistêmica da Pedagogia desde 1831, baseado nos manuais de Adam Maeder e do Barão de Gérando, cuja consideráveis partes destes manuais foram usadas pelo governo, em 1839, para compor o programa oficial da disciplina de Pedagogia das Escolas Normais Primárias.

Figura 21 – Manual de Dumouchel (1804-1870), *Lições de Pedagogia, conselhos referentes à educação e ao ensino das crianças das escolas primárias*, edição de 1853.



Os textos das aulas ministradas nesse período de cinco anos, Dumouchel transformou em um manual publicado e autorizado, em 1850, intitulado “*Lições de Pedagogia, conselhos referentes à educação e ao ensino das crianças das escolas primárias*” (*Leçons de pédagogie, conseils relatifs à l'éducation et à l'enseignement des enfants dans les écoles*

primaires).⁵⁷ O texto é dividido em quatro partes: o primeiro contém conselhos sobre a educação das crianças, com ênfase na educação moral e religiosa; o segundo apresenta as considerações sobre o ensino em geral, pela perspectiva da organização e da disciplina nas escolas, destacando as características, vantagens e deficiências de cada método de ensino (individual, simultâneo e mútuo); o terceiro versa sobre conselhos para o ensino de cada uma das matérias do programa da escola primária; a quarta parte trata acerca dos deveres dos mestres-primários. Quanto à questão epistemológica, Jean Dumouchel apenas salienta que “entende por Pedagogia a arte de ensinar, a ciência que tem por objeto a educação e a instrução das crianças” (DUMOUCHEL, 1853, p. 3). Ele se contenta com este conceito simples, não aprofundando a questão.

9.1.2 Jean Baptiste Daligault

Jean Baptiste Daligault formou-se em Letras, em 1833. Logo em seguida, assumiu a condição de professor de escola secundária da comuna (município) de Caen, Departamento de Calvados, na região da Normandia. Exerceu a função até 1837. Depois ele assumiu o cargo de inspetor das Escolas Primárias do Departamento de Calvados, entre 1838 a 1849 (PEREIRA, 2013). Com a irrupção das *Revoluções* de 1848 pelas regiões da Europa, a *Primavera dos Povos*, viu-se na França a queda da monarquia e a ascensão da *II República* (1848-1852). O período posicionou em campos opostos monarquistas e republicanos, burgueses e operários. Nesse contexto, novas políticas foram postas para as Escolas Primárias e as Escolas Normais.

Exatamente na segunda metade do ano de 1849, quando a França era agitada pelas acirradas disputas entre *legitimistas* latifundiários, *orleanistas* liberais, *republicanos* liberais, *socialdemocratas*, operários *socialistas* e *mutualistas*, Daligault assumiu o cargo de diretor da Escola Normal de Alençon, no Departamento de Orne, na região da Normandia. Permaneceu no cargo até 1871. Nesse período, enquanto diretor, ensinou a disciplina de Pedagogia, cujas lições ele transformou em manual no ano de 1851, com título “Curso Prático de Pedagogia para alunos-mestres de Escolas Normais Primárias e para mestres-primários em Exercício” (*Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves-maîtres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice*).

⁵⁷ Confira-se biografia de Jean François Adolphe Dumouchel em Condette (2006, p. 163-164). Ainda sobre Jean Dumouchel, era um homem comprometido com *bonapartismo*. Gabava-se do fato de que quando fora diretor da Escola Normal Primária de Versailles, no momento crítico da *Revolução*, entre 1848 a 1851, os alunos-mestres do estabelecimento, sob sua direção, alinhados aos princípios da religião e da moralidade, não se envolveram com “as agitações e distúrbios que deploraram todos os verdadeiros amigos da França” (DUMOUCHEL, 1853, p. 1).

Esta obra, segundo Daligault, embasou-se na sua experiência e foi inspirada no manual *Curso de Pedagogia*, de Ambroise Rendu, publicado em 1841; deste modo, seguiu o arquétipo da estrutura epistêmica da Pedagogia de 1839. Ao que parece, Daligault já tinha todo um texto produzido e publicado anteriormente, que para ser aprovado e entrar na lista oficial, ele teria que adequá-lo ao programa de 1839. Para isso, às três partes as quais originalmente constituíam o manual ele acrescentou um texto preliminar com dois capítulos: no primeiro, abordou a “dignidade da função dos mestres-primários”; e no segundo, as “qualidades necessárias ao mestre-primário”; além disso, na primeira parte, ele discorreu acerca da educação física; na segunda, da educação intelectual, em que também abordou o método e suas divisões (método individual, simultâneo, mútuo, misto) e os métodos particulares para cada matéria a ser trabalhada no ensino primário; e na terceira parte, tratou da Educação Religiosa (DALIGAULT, 1851).

O manual de Daligault, assim, segue a estrutura epistêmica da Pedagogia oficializada em 1839, mas com adequações relativas aos programas da Escola Primária de 1850 e da Escola Normal de 1851, pois quanto aos métodos particulares das matérias, ele laborou apenas aqueles para as disciplinas obrigatórias da Escola Primária: *Instrução Moral e Religiosa; Leitura; Escrita; Cálculo; Francês*. Portanto, Daligault obedeceu à lei ao tratar só das matérias da parte obrigatória e sem fugir deste círculo.

Porém, no seu manual, ainda em uma forma incipiente, Daligault avançou a discussão conceitual da Pedagogia, antes iniciada por Adam Maeder. Segundo Daligault, o mestre-primário (*instituteur*) necessitava de sólida formação para ensinar nas escolas, pois o “principal objeto de sua missão é conduzir à virtude as crianças que lhe são confiadas” (DALIGAULT, 1851, p. 6). De acordo com ele, a Pedagogia exerce essa função, pois ela é a arte de ensinar às crianças:

A Pedagogia é a arte de ensinar às crianças (*les enfants*), ou de lhes dar uma boa educação: arte importante, que exige muito discernimento, iluminação, experiência e dedicação. Educar as crianças não é simplesmente instruí-las, igual entendem algumas pessoas, que confundem a instrução (*l'instruction*) com a educação (*l'éducation*); mas desenvolver e dirigir as faculdades com as quais as crianças nascem” (DALIGAULT, 1851, p. 45).

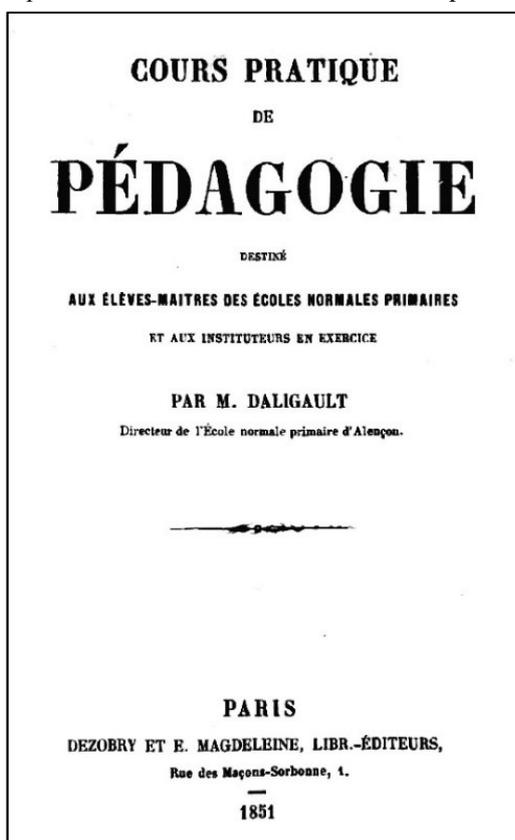
Percebe-se que Daligault via a Pedagogia não como uma ciência, mas uma arte, a profissão do mestre comunal (municipal) revestido de autoridade pública, em vista de a Pedagogia realizar a tarefa pública de educar as novas gerações de crianças. E por ser encarregada dessa tarefa, a profissão da Pedagogia “completa a obra de Deus” (DALIGAULT, 1951, p. 9). Assim, para Daligault, o objetivo da Pedagogia enquanto ofício é educar as crianças,

por meio do desenvolvimento de suas faculdades físicas, intelectuais e morais. Deste modo, a educação das crianças divide-se em três ramos: educação física, educação intelectual e educação moral. Diz ele:

Sendo o homem formado de corpo e alma, dotado de inteligência e de vontade, segue-se que a criança possui três espécies de faculdades, que são as faculdades físicas, que se referem ao corpo, as faculdades intelectuais, que se referem à inteligência, e as faculdades morais, que se relacionam com a vontade. Daí se originam três ramos da educação: a educação física (*l'éducation physique*), a educação intelectual (*l'éducation intellectuelle*), e a educação moral (*l'éducation morale*), que se confunde à educação religiosa (*l'éducation religieuse*). (DALIGAULT, 1951, p. 45).

Em linhas gerais, para Daligault, a Pedagogia tem a arte de educar as crianças por definição, a educação das crianças por objeto, e os ramos da educação física, intelectual e moral são compreendidos como a divisão de sua estrutura interna. Entretanto, Daligault, por pretender um manual mais prático do que teórico, não aprofunda muito os conceitos epistemológicos da Pedagogia. Aliás, observa-se que esse era um traço comum, quando se verifica outros manuais da época.

Figura 22 – Manual de Jean Baptiste Daligault (1811-1894), *Curso Prático de Pedagogia para Alunos-Mestres de Escolas Normais Primárias e para Mestres-Primários em Exercício*, publicado em 1851.



9.1.3 Michel Charbonneau

Michel Charbonneau, por sua vez, formou-se mestre-primário em 1835, pela Escola Normal Primária de Périgueux. Em seguida, tornou-se *assistente de professor-formador* na Escola Primária anexa, até o ano de 1847. Depois dessa experiência e de exercer a função de inspetor, foi diretor da Escola Normal Primária de Deux-Sèvres, Parthenay e de Melun. Nesse período, notabilizou-se por se aprofundar na teoria da Pedagogia,⁵⁸ isto é, nos *princípios da educação*, abordando temas das “*faculdades intelectuais*” (*funções da mente*) necessárias à aprendizagem: *percepção, atenção, raciocínio, memória, imaginação*. Os textos das aulas de Pedagogia foram reunidos em forma de manual publicado em 1862, nomeado por “*Curso Teórico e Prático de Pedagogia*” (*Cours théorique et pratique de pédagogie*).

Admirador das ideias do padre capuchinho suíço Grégoire Girard (1765-1850), que desenvolveu uma forma particular do *método mútuo* (por isso muito cultuado pela *Sociedade para a Instrução Primária*), e do pastor strasbourguense Adam Maeder, que escreveu o manual pioneiro no campo, Michel Charbonneau aborda toda a estrutura epistêmica da Pedagogia da época. O seu manual é composto em quatro partes.

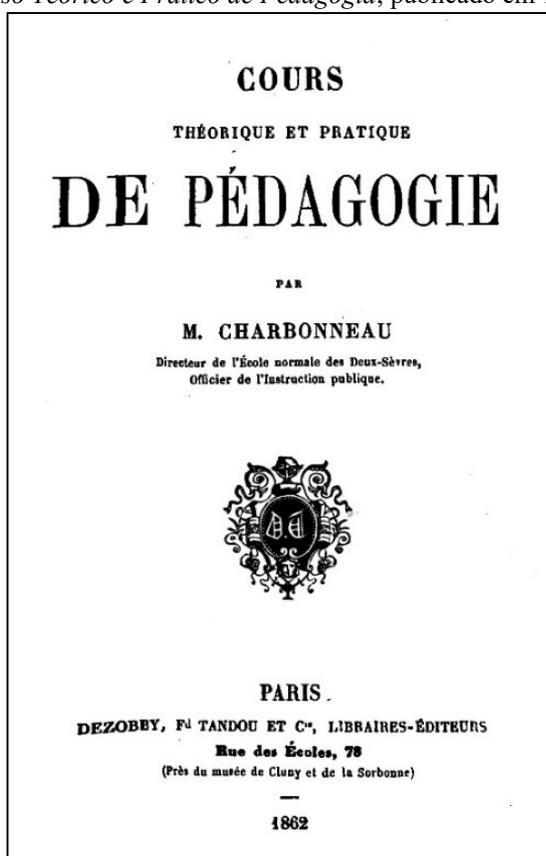
A primeira aborda a dignidade das funções dos mestres-primários, as qualidades e condições necessárias para o exercício digno da função de mestre-primário: vocação, modéstia, prudência, polidez, amor, piedade, bondade, carinho pelas crianças, firmeza, paciência, prontidão e zelo. A segunda parte trata do desenvolvimento das faculdades da criança em seus aspectos físico, intelectual e moral; enfatiza no âmbito das faculdades intelectuais a percepção, atenção, o julgamento, raciocínio, a memória, imaginação; no aspecto da moral, destaca a vontade, consciência, sensibilidade, o amor, bem-estar, a perseverança, autoestima, o sentimento do bem, amor ao semelhante, à família, à pátria, à humanidade.

Já na terceira parte, faz reflexões sobre as distinções entre educação, ensino e instrução, e também sobre método e procedimento; trata dos métodos, em geral, sendo eles os métodos individual, simultâneo, mútuo e misto; dos métodos dos ramos de instrução, como o analítico, dedutivo ou sintético, expositivo, socrático ou interrogativo, catequético, intuitivo; os métodos particulares para cada matéria do ensino primário, ou seja, Instrução Religiosa, Leitura, Escrita, Aritmética, Francês, Desenho, Canto, Geografia, História da França (matérias ensinadas aos alunos-mestres das Escolas Normais que ele dirigiu).

⁵⁸ Confira-se biografia de Michel Charbonneau em Rapet (1911).

Na quarta parte, ele expõe um estudo sobre a organização das escolas primárias, sendo tal estudo, segundo ele, a forma pela qual, com antecedência, arranjos são feitos e fixados para que toda a escola funcione quanto a horários habituais, ao tempo e à rotina dos mestres e dos alunos, os programas das aulas, a disciplina, o mobiliário, e, o mais importante, conforme o autor, para fixar um modo de ensino adaptado ao tamanho das turmas, sendo o *simultâneo* para grupos menores e o modo *mútuo* para grupos maiores, etc. (CHARBONNEAU, 1862). Contudo, o que pensa Charbonneau sobre Pedagogia?

Figura 23 – Manual de Michel Charbonneau (1817-1870), *Curso Teórico e Prático de Pedagogia*, publicado em 1862.



Como dito antes, Charbonneau inspirou-se em Maeder, quando procurou embasar seu conceito de Pedagogia. Logo, igual àquele, associou Pedagogia à criação e à educação das crianças que, enquanto disciplina no âmbito da Escola Normal Primária, tem por função indicar aos alunos-mestres os meios práticos, as regras e os princípios da educação das crianças:

Criar bem as crianças, sem esquecer a natureza física e o cuidado do corpo, pensando acima de tudo em desenvolver seu espírito e formar seu coração, sendo capaz de fazê-las conhecer com mais segurança a Deus, amar e observar suas leis: este é o resumo da educação, o labor do mestre-primário. Oferecer os meios práticos para executar esse trabalho, indicar regras e princípios dos quais derivam: esse é o fim de um Curso de Pedagogia (*Cours de Pédagogie*). (CHARBONNEAU, 1862, p. 1).

Partindo então desse contexto, Charbonneau segue Maeder dizendo que a “Pedagogia, igual o próprio nome indica, é, portanto, o conhecimento dos princípios que presidem a educação das crianças e dos meios a serem empregados para esse fim” (CHARBONNEAU, 1862, p. 1). Os princípios referem-se às teorias da educação, já os meios, à prática da instrução, cuja realização necessita de métodos de ensino. E o que o autor entende por educação? A esse respeito, Charbonneau diz que “por educação, entende notadamente o próprio ato de criar filhos, cultivar e desenvolver os pontos fortes que neles existem *in germe*; a educação, deste modo, visa formar na criança o ser humano do ponto de vista físico, intelectual e moral” (CHARBONNEAU, 1862, p. 51).

A *instrução* são os conteúdos que os mestres-primários utilizam por meio do ensino, ou seja, o mestre deve comunicar às crianças os conteúdos julgados imprescindíveis, para nelas provocar o desenvolvimento de suas faculdades, do ponto de vista físico, intelectual e moral (CHARBONNEAU, 1862). Enfim, conclui ele: “Educação significa desenvolvimento; por isso a palavra educação é, em muitos casos, usada no mesmo sentido que a palavra Pedagogia”. (CHARBONNEAU, 1862, p. 51).

Os três citados diretores acrescentaram o quadro dos autores de manuais do setor de Pedagogia que circulavam pelas Escolas Normais departamentais de toda a França. Dos três, o manual de Jean Baptiste Daligault foi no Brasil traduzido para o português (DALIGAULT, 1870), somando-se ao manual do Barão de Gerando (*Curso normal para mestres primários ou direções relativas à educação física, moral e intelectual nas escolas primárias*), traduzido em 1839, fizeram sucesso no decorrer da segunda metade do século XIX, entre professores e alunos das Escolas Normais. Já em Portugal, depois da criação das primeiras Escolas Normais no país, a partir de 1862, foi o manual de Charbonneau a ser traduzido e fazer sucesso por lá, e a inspirar diretores, que também vieram a produzir seus próprios manuais.

Para todos os efeitos, quando analisamos as ideias dos três autores, percebemos que, apesar da crise das Escolas Normais entre 1842 a 1860, a Pedagogia disciplinar continuou se desenvolvendo no ritmo e nas condições possíveis. Porém, nessa fase, também percebemos a forte influência do Estado em sua constituição epistêmica, mediante rígido controle em relação aos limites impostos aos conteúdos e aos métodos que ela veiculava no campo do ensino.

Contudo, se lançarmos nosso olhar de 1830 a 1869, nota-se que o campo disciplinar da Pedagogia estava minimamente estruturado, exibindo um corpo de conteúdos que já lhe dava identidade epistemológica. Um corpo que compreendia três unidades: **1)** noções básicas sobre os métodos do ensino individual, simultâneo, mútuo, misto e sobre os métodos de regência de aulas por meio indutivo, dedutivo, socrático, expositivo, intuitivo, sobre métodos particulares

para o ensino de cada matéria: Leitura, Escrita, Aritmética, Ciências, Desenho, História, Geografia, Canto, Ginástica etc.; 2) princípios da educação da criança e do adolescente, com noções acerca de educação física, educação intelectual e educação moral. 3. Rudimentos sobre a formação e a profissão do mestre-primário.

Quanto ao *Império* napoleônico, ele alcançou o final da década de 1860 com forte desenvolvimento econômico, devido à agricultura, indústria e ao comércio. Mas mesmo assim, o *Império* se demonstrava vacilante ante a Prússia, cujo poderio o ameaçava à luz do dia.

Quando a crise política entre a França com a Prússia se intensificou, internamente movimentos *republicanos*, *social-democratas*, *socialistas* e *mutualistas* acendiam seus próprios projetos. Entretanto, constituído por inúmeras frações da classe média (pequenos burgueses, artesões, operários, estudantes, mestres, professores, imprensa alternativa) e granjeando apoio da alta burguesia, os *republicanos* se destacavam a fazer movimentações internas, esperando o tempo oportuno para liderar o processo de arremate da *Revolução* iniciada em 1789, coroando-a com a criação de uma *República* com bases democráticas.

10 O APOGEU DA PEDAGOGIA

O espaço envolvendo o campo disciplinar da Pedagogia, até 1867, foi marcado pela *guerra dos métodos*, conflito travado entre o grupo dos *liberais* que defendia o *método mútuo*, tendo por liderança a *Sociedade para a Instrução Primária*, e o grupo dos *conservadores* que, apoiado pela Igreja e as congregações religiosas, defendia o *método simultâneo*.

No período, a título de exemplo, as escolas primárias da rede pública se achavam organizadas mediante vastas salas, com números entre 60, 80 e 120 crianças, divididas entre três mestres-primários (GREARD, 1882). Para assegurar essa organização, os *liberais* justificavam a necessidade do ensino feito pelo *método mútuo*. Os agentes ligados às congregações religiosas pressionavam o governo para que este reorganizasse as escolas, pelo objetivo de diminuir o número de crianças por sala, para, dessa maneira, ser implantado o ensino pelo *método simultâneo*. Mas todos acordavam que a medida exigia aumento dos custos e de recursos públicos. O impasse suscitava conflitos.

A *guerra dos métodos* durou por toda a *Restauração* (1814-1830), avançou pelos meados de 1850 e feneceu após 1869. Neste ano, o então ministro Victor Duruy (1811-1894), baseado em estudos geridos por Octave Gréard (1828-1904), reorganizou o sistema das escolas primárias públicas: diminuiu o número de crianças por sala e nela substituiu o método de ensino mútuo pelo método simultâneo (HUBERT, 1976, p. 93). A partir de então, entretanto, um novo conflito veio agitar o campo: a *guerra da laicidade* travada entre *republicanos* e *monarquistas*, cujos embates arrastou, por “efeito de maré”, a Pedagogia ao centro do conflito. O evento ampliou-se no âmbito do governo formado logo após a Guerra Franco-Prussiana (1870-1871).

Movido pelo desígnio de impedir a unificação dos alemães, o governo imperial de Napoleão III (Luís Bonaparte) declarou guerra ao reino da Prússia no dia 9 de julho de 1870. Menos de três meses depois, na *Comuna de Sedan*, no Departamento de Ardennes, na Região da Alsace, precisamente no 2 de setembro de 1870, o exército francês foi vencido e o imperador Napoleão III, capturado pelo exército prussiano. Em 4 de setembro, os trabalhadores de Paris proclamaram a *República*, que, sem oposição, foi aclamada por toda a França. Mas em seguida, formados por frações da classe média e apoiados pela alta burguesia (*legitimistas, orleanistas, bonapartistas*), os *republicanos* assumiram a dianteira do poder, nomeadamente após a chacina na *Comuna de Paris*, constituída por remanescentes da cidade arrasada, dentre eles, *operários, guardas nacionais, liberais e despossuídos*.⁵⁹ Assim, surgiu a **III República Francesa**,

⁵⁹ O levante na *Comuna de Paris* se formou após o cerco da cidade de Paris pelas tropas prussianas. Nesse momento, a massa rica da cidade, junto aos que erguiam a bandeira *Família, Religião, Ordem e Propriedade*, fugiram às

declarada em 1870 pelos trabalhadores e formalizada constitucionalmente em 1875 pela elite burguesa.

Figura 24 – O levante na *Comuna de Paris* – que durou 77 dias, entre 18 de março de 1871 a 28 de maio de 1871, abrindo caminho para o surgimento da *III República Francesa*.



Fonte: Foto de Bruno Braquehais, 1871. Imagem da Biblioteca Histórica da Cidade de Paris.

Esses eventos geraram agitações de toda ordem, configurando um panorama de intensa crise política, social e institucional. Desta forma, veio à tona a questão da “moralidade do povo e da manutenção da ordem social”, pois agentes de muitos grupos políticos avaliavam que em um cenário de crise, o povo resumia, quase sempre, uma ameaça social a ser controlada e governada moralmente (LALLEMENT, 2008). Assim, ressurgiram os temas escola primária e escola normal, tidos por mediações indispensáveis para orientar o processo de reconstrução e reprodução da sociedade, segundo os princípios do republicanismo, baseados na moralidade e na ordem.

Os primeiros passos a serem dados nessa direção pelos *republicanos* compreendia a consecução de novas *leis*. Neste aspecto, nas eleições de 1879, havia dois grandes grupos

pressas, abandonando a cidade. Os pobres e os insurgidos, contrários à decisão dos *deputados monarquistas* à capitulação da França ante a Prússia, assumiram o governo da *Comuna de Paris* e resistiram ao cerco, combatendo os prussianos com armas da Guarda Nacional largadas nos depósitos. Enquanto isso, adotaram internamente uma gestão de feição *socialista* inspirada em princípios da *Associação Internacional dos Trabalhadores*, sobretudo em ideias do francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e do alemão Karl Marx (1818-1883). Entretanto, líderes do recém-formado *governo republicano* ou mais especialmente o seu principal chefe, o *orleanista* Marie Joseph Louis Adolphe Thiers (1797-1877), formaram uma tropa armada e marcharam contra os revolucionários na *Comuna de Paris*, trucidando em torno de vinte mil pessoas que ali se encontravam, sendo ainda milhares presas e extraditadas. O levante da *Comuna de Paris* durou 77 dias, entre 18 de março de 1871 a 28 de maio de 1871. Detalhes sobre o levante na *Comuna de Paris* podem ser vistos em duas importantes fontes complementares imprescindíveis: Ligassaray, *História da Comuna de 1871* (1991); Marx, *A Guerra Civil na França* (2011b).

antagônicos em franca disputa pela gestão do Estado: os *monarquistas* e os *republicanos* – estes eram formados por alas radicais, extrema-esquerda, esquerda republicana e centro-esquerda; enquanto aqueles, pelos conservadores constitucionalistas (que aceitavam o *regime republicano*) e pelos antigos grupos *orleanistas*, *legitimistas* e *bonapartistas*. Na acirrada disputa pela gestão do Estado, os *republicanos* saíram os vencedores (ZUBER, 2010).

10.1 A III República e a consagração da Pedagogia

Com a *III República*, os *republicanos* exibiram um projeto de sociedade baseado na separação Igreja e Estado, na escola gratuita, obrigatória, laica e nas instituições públicas secularizadas. Nesse sentido, não tardaram em fazer numerosas leis para implementar essas medidas. Engajaram-se em duas frentes políticas. A primeira foi esboçar leis para forjar a secularização do Estado e a laicização das instituições públicas. Cinco leis se destacaram (ZUBER, 2010):

- . Interdição das Congregações e Expulsão da Companhia de Jesus (1880);
- . Supressão das Orações Públicas na Câmara dos Deputados e o Restabelecimento do Divórcio (1884);
- . Supressão das Faculdades de Teologia do Estado e a Secularização dos Hospitais Públicos (1885);
- . Laicização do Pessoal de Ensino nos Estabelecimentos Laicos (1886);
- . Retirada dos Símbolos Religiosos dos Tribunais e Liberdade dos Funerais (1887).

A segunda frente centrou-se em leis voltadas à “coesão social e à manutenção da ordem” pela base, isto é, por intermédio da educação popular, segundo “regras essencialmente republicanas”. Para isso, várias medidas foram adotadas para a Escola Primária e a Escola Normal:

- . Lei de 9 de agosto de 1879 do estabelecimento de Escolas Normais Primárias;
- . Lei de 16 de junho de 1881 concernente aos títulos de qualificação exigidos para o ensino primário;
- . Lei de 16 junho de 1881 que estabelece a gratuidade absoluta do ensino primário nas escolas públicas;
- . Decreto de 29 de julho de 1881 que institui a organização das Escolas Normais;

- . Decisão de 3 de agosto de 1881 acerca da rotina, distribuição das disciplinas de ensino e dos programas de estudos das Escolas Normais Primárias Masculinas e Femininas;
- . Lei de 28 de março de 1882 que estabelece o ensino primário obrigatório e laico;
- . Lei de 30 de outubro de 1886 que organiza o ensino primário.

É preciso enfatizar que o princípio norteador das medidas se assentava nos seguintes eixos: *educação moral, civismo e laicidade* (LALLEMENT, 2008). O agente a liderar esse projeto de reformas foi o advogado e político Jules Ferry (1832-1893), um dos principais representantes dos *republicanos*. Ele fora membro do *Governo de Defesa Nacional* e prefeito de Paris durante o cerco da cidade pelos prussianos, entre 1870 a 1871. Embora parte daqueles que resistiram ao cerco e sobreviveram ao massacre dos insurgentes da *Comuna de Paris* o denudassem por ter alcançado fortuna à custa da fome dos desafortunados, quando geriu a prefeitura de Paris, Jules Ferry foi escolhido para o cargo de primeiro-ministro da República (1880-1881 e 1883-1885) e igualmente ministro da Instrução Pública (alternadamente entre 1881 a 1883).

O seu forte engajamento no *movimento republicano*, mediante moderada posição anticlerical e ideologia positivista, contribuiu para essas escolhas. Dentre as frações republicanas, Jules Ferry pertencia à *esquerda republicana (Gauche républicaine)* – integrada por nomes como Jules Grévy (1807-1891), Willinam Waddington (1826-1894), Paul Bert (1827-1892), Jules Duvaux (1827-1902), Charles Freycinet (1828-1923) e outros: o grupo se destacou por posições anticlericais firmes, mas moderadas.⁶⁰

Como já dito, preocupados em materializar a coesão social e a manutenção da ordem, os *republicanos* resolveram investir na educação popular segundo regras essencialmente republicanas, adotando medidas ministeriais em relação à Escola Primária e à Escola Normal.

⁶⁰ As demais frações do grupo dos **republicanos**: os **radicais** (*les Radicaux*), formado por Léon Gambetta (1838-1882), Jules Simon (1814-1896), Charles Floquet (1828-1896), Henri Brisson (1835-1912), Laurent Pichat (1823-1886). A **extrema-esquerda** (*l'Extrême-gauche*), formada pelos "ultrarradicais" (*Ultra-radicaux*) Victor Hugo (1802-1885), Louis Blanc (1811-1882), Benjamin Raspail (1823-1899) e Georges Clemenceau (1841-1929). A **centro-esquerda** (*Centre-gauche*), liderada por Louis Adolphe Thiers. As bases das frações republicanas compunham-se de pessoal da alta burguesia (industrial, comercial, financeira), de pessoal da classe média e da classe operária (professores, trabalhadores, artesões, pequenos empresários, liberais, socialistas, anarquistas e outros). O grupo político opositor: os **conservadores** (*monarquistas*) – incluíam frações **constitucionalistas** do centro-direita, lideradas pelo Duque Audiffret-Pasquier e o Duque Decazes (que aceitavam o regime republicano), e as frações dos **orleanistas** (*les Orléanistes*), **legitimistas** (*les Légitimistes*) e **bonapartistas** (*les Bonapartistes*), que tinham por base a classe da alta burguesia latifundiária, industrial, comercial e financeira, a classe camponesa e a classe média formada, sobretudo, por representante dos interesses da Igreja e congregações religiosas. Nesse sentido, havia disputas políticas entre *republicanos* e *monarquistas*, e igualmente entre as frações que compunha cada grupo político. De todo modo, apesar do anticlericalismo, a fração de Jules Ferry, a “esquerda republicana” (*Gauche républicaine*), movimentava-se no espaço parlamentar por meio de uma política baseada na “moderação”.

Com a intenção de oferecer ao corpo docente das Escolas Primárias e das Escolas Normais a imagem da política educacional da *III República* em andamento, Buisson e Ferry projetaram – e por meio do Ministério da Instrução Pública conseguem em maio de 1879 – abrir um *Museu Pedagógico* (*Musée pédagogique*). Institucionalmente havia dois objetivos principais: coletar e organizar documentos e artefatos da área e noticiar informações.

Já do ponto de vista legislativo, o ministério, baseado em um projeto de lei elaborado por Paul Bert, fez aprovar a “*Lei de 1º de agosto de 1879 sobre a criação de Escolas Normais Primárias*”,⁶¹ determinando que em cada um dos departamentos existissem duas escolas: uma para homens e outra para mulheres (*Art. 1º*) (FRANCE, 1879). Àquela altura, nos 87 departamentos existiam 79 Escolas Normais Masculinas e 19 Escolas Normais Femininas – em um total de 98 Escolas Normais Primárias. Assim, oito departamentos eram desprovidos de Escolas Normais Masculinas e faltavam Escolas Normais Femininas em 68 deles. Eram, pois, três os alvos da *Lei de 1879*: igualar o quantum de ambas as escolas; espalhá-las por todos os departamentos; fazer as Escolas Primárias Públicas terem apenas mestres-primários (*instituteurs*) e mestras-primárias (*institutrices*) formados em Escolas Normais, por meio de uma organização segundo regras do republicanismo. Para esses fins, o governo baixou o “*Decreto de 29 de julho de 1881 que Institui a Organização das Escolas Normais*”.⁶²

Figura 25 – O advogado e político Jules Ferry (1832-1893) – agente a liderar o projeto de reformas educacionais, cujos efeitos tiveram impactos decisivos sobre a Pedagogia disciplinar.



Fonte: Imagem – BnF Gallica

⁶¹ Confiram: *Loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires* (FRANCE, 1879).

⁶² Confiram: *Décret du 29 juillet 1881 relatif à l'organisation des écoles normales* (FRANCE, 1886a).

O *Decreto de 29 de julho de 1881* pôs fim ao período em que, juntas, autoridades locais e do governo central assumiram e controlaram a formação de mestres-primários. Após a crise imposta às Escolas Normais no período do *Segundo Império*, sob a *III República* era o Estado o único a disciplinar e a controlar a formação dos mestres-primários.

O projeto de reorganização da Escola Normal Primária foi de autoria de Jules Grévy e Jules Ferry, com justificativa de ter sido pensado em uma “forma republicana”. De acordo com o *Decreto de 29 julho de 1881*, a instituição deveria ser de regime internato e gratuita (*Art. 2*), com duração de três anos (*Art. 4*). Na sua estrutura, incluía uma Escola Primária e uma Escola Maternal anexas, para nelas alunos e alunas desempenharem suas aulas práticas (*Art. 6*).

Seguindo os *princípios republicanos*, foi estabelecido que a instituição é secular e a formação dos alunos e alunas é laica: buscava-se substituir progressivamente grande parte dos docentes com formação religiosa por pessoal com formação laica. Nesse sentido, as escolas precisavam ser organizadas mediante programa de estudos que expressasse os princípios da secularidade e da laicidade, por intermédio de matérias de ensino *obrigatórias* e *opcionais* (*Art. 7*). As obrigatórias: Instrução Moral e Cívica; Leitura; Escrita; Língua e Literatura Francesa; História; Geografia; Cálculo; Geometria; Ciências Físicas; Ciências Naturais; Agricultura (para alunos-mestres); Economia Doméstica (para alunas-mestras); Horticultura; Desenho; Música; Ginástica; Trabalho Manual (para alunos-mestres); Bordado (para alunas-mestras); e **Pedagogia**. As matérias opcionais: Línguas Modernas e Música Instrumental (FRANCE, 1886a).

A reforma de 1881 ainda estabeleceu uma tabela da distribuição dos conteúdos de ensino previsto para as Escolas Normais masculinas e femininas, para garantir a lei de 1879, que instituiu duas escolas de formação docente em todos os departamentos, sendo uma Escola Normal para homens e uma Escola Normal para mulheres. (Confiram quadros 12 e 13).

Quanto ao programa de estudos, o mais esperado pelos agentes envolvidos com a educação pública referia-se, segundo Jacoulet (1911), às novas disciplinas obrigatórias, como *Instrução Moral e Cívica*, *Pedagogia* (para ambos os sexos), *Trabalho Manual* (para alunos-mestres – *élèves-maîtres*) e *Economia Doméstica* (para alunas-mestras – *élèves-maîtresses*). Mas a **Pedagogia** foi a grande novidade, pois embora ensinada em algumas escolas de formação docente desde a segunda metade da década de 1830, pela primeira vez, ela aparecia na lista numerada das disciplinas obrigatórias em um programa oficial do governo central.

Por sua vez, os agentes republicanos do governo determinaram rigorosa organização do programa de cada matéria de ensino a ser ministrada na Escola Normal Primária, claramente circunscritos: assuntos dos estudos distribuídos nos três anos do curso,

número de disciplinas e lições de cada período letivo, horários e bibliografia. Esta organização foi fundada oficialmente pela “*Decisão de 3 de agosto de 1881 Acerca da Rotina, da Distribuição das Matérias e dos Programas das Disciplinas das Escolas Normais Primárias Masculinas e Femininas*”.⁶³

Figura 26 – Decreto de 29 de julho de 1881 que institui a organização das Escolas Normais.

DÉCRET DU 29 JUILLET 1881 relatif à l'organisation des écoles normales.	DES ÉCOLES NORMALES. 21
<p style="text-align: center;">TITRE I^{er}.</p> <p style="text-align: center;">DE L'ORGANISATION DES ÉCOLES NORMALES.</p> <p style="text-align: center;">ARTICLE PREMIER.</p> <p>Les écoles normales relèvent du Recteur, sous l'autorité du Ministre de l'instruction publique.</p> <p style="text-align: center;">ART. 2.</p> <p>Le régime des écoles normales est l'internat. L'internat est gratuit.</p> <p>Sur la proposition du Recteur, et avec l'approbation du Ministre de l'instruction publique, les écoles normales peuvent recevoir des demi-pensionnaires et des externes, à titre également gratuit et aux mêmes conditions d'admission.</p>	<p style="text-align: center;">TITRE II.</p> <p style="text-align: center;">DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES ÉCOLES NORMALES.</p> <p style="text-align: center;">ART. 7.</p> <p>L'enseignement dans les écoles normales primaires, soit d'instituteurs, soit d'institutrices, comprend⁽¹⁾ :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1^o L'instruction morale et civique; 2^o La lecture; 3^o L'écriture; 4^o La langue et les éléments de la littérature française; 5^o L'histoire et particulièrement l'histoire de France jusqu'à nos jours; 6^o La géographie et particulièrement celle de la France; 7^o Le calcul, le système métrique, l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques; des notions de calcul algébrique; des notions de tenue des livres; 8^o La géométrie, l'arpentage et le nivellement (pour les élèves-maîtres seulement); 9^o Les éléments des sciences physiques avec leurs principales applications; 10^o Les éléments des sciences naturelles avec leurs principales applications; 11^o L'agriculture (pour les élèves-maîtres); l'économie domestique (pour les élèves-maîtresses); l'horticulture; 12^o Le dessin; 13^o Le chant; 14^o La gymnastique et, pour les élèves-maîtres, les exercices militaires; 15^o Les travaux manuels (pour les élèves-maîtres); les travaux d'aiguille (pour les élèves-maîtresses); 16^o La pédagogie; <p style="text-align: right; font-size: small;">(1) La fin du paragraphe, qui était ainsi conçue : « en dehors de l'instruction religieuse, réservée aux ministres des différents cultes », a été supprimée par le décret du 9 janvier 1883.</p>

Fonte: France (1886a, p. 19, 21).

Na preparação dos programas das disciplinas das Escolas Normais Primárias, cujo conteúdo se encontra na citada *Decisão de 3 de agosto de 1881*, o *Ministério da Instrução* fez uso do poderoso *Conselho Superior de Instrução Pública*.⁶⁴ Entretanto, ao redor destes dois órgãos (ministério e conselho), contornavam a *Academia de Ciências Morais e Políticas*, a *Sociedade para a Instrução Primária* e a *Escola Normal Superior de Paris*: nestas esferas, listavam nomes de destaque, dentre eles: Jules Simon (1814-1896), Charles Zévort (1816-

⁶³ Confira: *Arrêté du 3 août 1881 relatif à l'emploi du temps à la répartition des matières d'enseignement et aux programmes d'études dans les écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices* (FRANCE, 1886b).

⁶⁴ O Conselho Superior de Instrução Pública (*Conseil Supérieur de l'Instruction Publique*) era formado pelo ministro da Instrução Pública, membros nomeados pelo presidente da República, membros do ensino primário eleitos por pares, além de diretores de Escolas Normais também eleitos por pares. O conselho se revestia de poderes de deliberação e decisão (LAPOSTOLLE, MABILON-BONFILS, 2018).

1887), Paul Janet (1823-1899), Octave Gréard (1828-1904), Michel Bréal (1832-1915), Paul Bert (1833-1886), Emile Boutmy (1835-1906), Ferdinand Buisson (1841-1932), Albert Dumont (1842-1884), Gabriel Compayré (1843-1913), Henri Marion (1846-1896).

Quadro 12 – Tabela dos Conteúdos de Ensino das Escolas Normais Masculinas (1881).

Programa de 1881. Escolas Normais Masculinas. Distribuição das Matérias (Matières)			
Matérias de Ensino	Horas por Semana		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano
. Instrução Moral e Cívica	2h	2h	2h
. Pedagogia e Administração Escolar	1h	1h	1h – ½
. Língua e Elementos de Literatura Francesa	7h	5h	4h
. História	4h	3h	3h
. Geografia	1h	1h	1h
. Matemática	2h	3h	3h
. Geometria	1h	2h	3h
. Física	– ½ ³	2h	2h
. Química	– ½ ⁴	2h	1h
. Ciências Naturais	1h	1h	1h
. Escrita	3h	1h	–
. Desenho	4h	4h	4h
. Canto e Música	2h	2h	2h
Total de Horas de Ensino Disciplinar por Semana:	29h	30h	28h
Atividades de Ensino Ministradas Durante o Recreio			
. Ginástica	3h	3h	3h
. Trabalho Agrícola e Manual	4h	4h	4h
. Línguas Vivas	2h	2h	2h
. Matéria Facultativa			
Total de Horas de Ensino por Semana:	9h	9h	9h

Fonte: France (1886a).

Contudo, também havia um grupo informal muito mais próximo a Jules Ferry, chamado de “círculo dos pedagogos” (*cercle des pédagogues*), formado por três protestantes: Ferdinand Buisson, Félix Pécaut (1828-1898) e Jules Steeg (1836-1898) (LAPOSTOLLE, MABILON-BONFILS, 2018). O grupo junto ao Ministério da Instrução Pública contribuiu para oferecer e manter um fio condutor padronizado tanto às reformas educacionais quanto ao programa da disciplina de Pedagogia.

Mas dentre as citadas esferas, os *normalistas (les normaliens)*, ou seja, professores formados pela *Escola Normal Superior de Paris*, sobressaíram-se, ao compará-los com aqueles que elaboraram os principais conceitos a nortearem os programas das disciplinas das Escolas Normais Primárias, desde a Instrução Moral e Cívica à Pedagogia. Aliás, é importante elucidar

que a *Escola Normal Superior de Paris (École Normale Supérieure de Paris)*, ligada ao Ministério do Ensino Superior, tinha por papel a formação do magistério (docentes e técnicos) para as Escolas Secundárias (colégios e liceus) e para as Escolas Normais Primárias. A instituição remonta ao ano 1795, sendo aberta, fechada e reaberta algumas vezes, e ganhou fôlego, mesmo desde 1826, e, principalmente, durante os anos 1930 em diante, com a *Monarquia de Julho* (1830-1848). Em 1845, foi adicionado o adjetivo *superior* para marcar diferença em relação à Escola Normal Primária.

Quadro 13 – Tabela dos Conteúdos de Ensino das Escolas Normais Femininas (1881).

Programa de 1881. Escolas Normais Femininas. Distribuição das Matérias (Matières)			
Matérias de Ensino	Horas por Semana		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano
. Instrução Moral e Cívica	1h	1h	1h
. Pedagogia e Administração Escolar	1h	1h	1h
. Língua e Elementos de Literatura Francesa	6h	5h	4h
. História	4h	3h	3h
. Geografia	1h	1h	1h
. Matemática	3h	3h	3h
. Física	—	— ½ ²	1h
. Química	—	1h	— ½ ²
. Ciências Naturais	1h	1h	1h — ½ ³
. Economia Doméstica e Higiene	—	— ½ ²	1h
. Escrita	3h	1h	—
. Trabalho de Costura	3h	3h	3h
. Desenho	4h	4h	4h
. Canto e Música	2h	2h	2h
Total de Horas de Ensino Disciplinar por Semana:	29h	27h	26h
Atividades de Ensino Ministradas Durante o Recreio			
. Ginástica	2h	2h	2h
. Herborização e Jardinagem	2h	2h	2h
. Matéria Facultativa			
. Línguas Vivas	2h	2h	2h
Total de Horas de Ensino por Semana:	6h	6h	6h

Fonte: France (1886a).

Quanto à *Instrução Moral e Cívica* e à *Pedagogia*, instituídas enquanto matérias de ensino obrigatórias pelos diretores das escolas, conforme o *Artigo 8 do Decreto de 29 de julho de 1881* (FRANCE, 1886a), essas disciplinas traziam novidades. Estamos falando sobre os novos campos do conhecimento incluídos no programa pelos *normalistas* formados pela Escola Normal Superior, qual sejam: a *Psicologia*, fazendo parte do conteúdo da disciplina *Instrução*

Moral e Cívica, a *História da Pedagogia* e a *Administração Escolar*, enquanto novos conteúdos da disciplina de Pedagogia (FRANCE, 1886b). Esses novos campos de larga tradição nas universidades da Prússia, por meio da cidade de Strasbourg, foram aos poucos se difundindo na França, sobretudo pela influência dos professores normalistas da Escola Normal Superior.

10.2 Segundo programa da disciplina

Neste contexto (década 1880), entre agentes relacionados à instrução pública floresceu a percepção de que a Escola Normal devia preparar os alunos para o desempenho não só das *funções docentes* (atividades de ensino das matérias escolares realizadas por docentes efetivos, assistentes e auxiliares), mas também das *funções não docentes* (atividades técnicas relativas à direção da escola e à inspeção escolar). Por esta perspectiva, a Pedagogia, antes, pelo programa de 1839, era composta por duas unidades (*métodos de ensino* e *princípios da educação*) (FRANCE, 1839, p. 149, 151), com a nova *Decisão de 3 de agosto de 1881*, o seu conteúdo e a rubrica foram modificados para essa nova demanda da formação do magistério primário (*funções docentes* e *funções não docentes*): a disciplina ganhou rubrica de “**Pedagogia e Administração Escolar**”, com estrutura epistêmica organizada em três unidades:

1. **Educação** (princípios gerais): educação física, educação intelectual, educação moral;
2. **Escola** (educação e instrução em comum): os tipos de escolas, a organização pedagógica, as formas de ensino, estudo dos processos particulares, disciplina.
3. **História da Pedagogia e Administração Escolar**: a história da Pedagogia (principais pedagogos e suas doutrinas e análise crítica de suas obras mais importantes), legislação e administração escolar, escolas normais primárias, as escolas primárias, as escolas maternais, os anexos escolares, os funcionários, supervisão e direção do ensino primário, bibliotecas pedagógicas, conferências pedagógicas. (FRANCE, 1886b, p. 39-41).

A *Unidade I* era objeto do primeiro ano, com 1h semanal; a *Unidade II*, do segundo ano, com 1h semanal; e a *unidade III*, do terceiro ano, com hora e meia por semana. (FRANCE, 1886b, p. 39-41).

Ainda não bastante satisfeito, Jules Ferry faz circular em 18 de outubro de 1881 um documento intitulado “Instrução Especial sobre a Aplicação dos Programas de Ensino das Escolas Normais Primárias”⁶⁵, primeiro para justificar que a “Decisão de 3 de agosto de 1881”

⁶⁵ Confirmam nas fontes históricas: *Instruction spéciale sur l'application des programmes d'enseignement dans les écoles normales primaires 18 octobre 1881* (FERRY, 1881).

tinha por objetivo mostrar qual direção deveria ser dada aos estudos e sobre quais princípios deveriam se basear um processo que tivesse enquanto fim formar mestres-primários. Segundo, para justificar a importância e indicar conselhos para a consecução de cada disciplina. Quanto à disciplina de Pedagogia, articula:

Não se pode dizer que a Pedagogia não era ensinada até agora nas escolas normais; mas pode-se dizer que ela não ocupou todo o lugar que lhe pertence. Por outro lado, sendo o professor deixado sem direção e sem programa, a lição era com frequência muito incompleta, ou exuberante demais ou mal ordenada. Não será o mesmo no futuro: a estrutura deste ensino está claramente definida; contém tudo o que os alunos-mestres precisam aprender e contém apenas isso. (FERRY, 1881, p. 143).

O teórico ainda sugere que a Pedagogia seja um curso especial abrangendo estudos teóricos com estudo dos métodos, mediante exercícios práticos na escola anexa, conferências pedagógicas e lições orais, acreditando que isso poderia eliminar as críticas feitas às Escolas Normais Primárias em formar jovens mestres instruídos, porém pouco capazes de realmente tomar posse de uma classe e dirigi-la por si mesmos (FERRY, 1881). Ainda justifica a inclusão da *Administração Escolar* no programa da **Pedagogia**, expondo que ser mestre de uma Escola Primária e não saber, pelo menos em linhas gerais, as disposições legislativas que regem a situação da escola e a situação dos mestres, era uma lacuna a preencher com essa matéria que se mostrava útil (FERRY, 1881). Por fim, ele reitera que a *Instrução Moral e Cívica* e a *Pedagogia* compõem o “ensino supremo da escola”, e, portanto, este ensino deve ser confiado à pessoa que supostamente tem maior autoridade, mais experiência e habilidade: o diretor da escola (FERRY, 1881, p. 144).

Mas sabe-se que na Escola Normal Primária, o espaço de subsistência da Pedagogia disciplinar encontrava sua existência essencialmente atrelada à Escola Primária – que havia se tornado gratuita pela *Lei de 16 junho de 1881*. No ano seguinte, o governo tomou a decisão de tornar a Escola Primária *obrigatória e laica* pela nova *Lei de 28 de março de 1882*. Nesta lei, ficaram fixados os conteúdos que as crianças deveriam aprender na escola, a saber: Instrução Moral e Cívica; Leitura; Escrita; Francês e Literatura Francesa; História; Geografia; Cálculo (Aritmética); Ciências Naturais; Ciências Físicas; Agricultura; Desenho; Música; Ginástica; Exercícios Militares (meninos); Bordado (meninas) (FRANCE, 1882a). Estas, então, eram as matérias obrigatórias do núcleo da *instrução geral* que alunos-mestres e alunas-mestras deveriam aprender na Escola Normal, norteados pelo núcleo da *instrução profissional* (também chamada de *formação pedagógica*), feita na base do ensino teórico e prático da matéria de Pedagogia, para poderem com profissionalismo ensinar às crianças nas Escolas Primárias.

Entretanto, seguindo a tradição principiada desde 1810, o governo central sugere o ensino tanto nas Escolas Normais quanto nas Escolas Primárias, restringido este conhecimento somente às *noções* e aos *rudimentos* e não aprofundando cada um dos campos do conhecimento dos referidos núcleos. Por isso as matérias estavam inseridas nas *leis e decretos*, sendo destacadas pelos *rudimentos* de Ciências Naturais, *noções* de História, *elementos* de Desenho Linear etc.

Figura 27 – Programa da disciplina de Pedagogia de 1881, rubricado de “Pedagogia e Administração Escolar”.

DES ÉCOLES NORMALES. 39	PROGRAMMES D'ÉTUDES 40
<p><i>Le budget communal.</i> — Instruction primaire; bâtiments communaux; chemins vicinaux et ruraux, etc. Les subventions du département et de l'État. Il sera donné, en outre, aux élèves-maitres des notions de tenue des registres de l'état civil et des écritures de la mairie.</p> <p>NOTIONS D'ÉCONOMIE POLITIQUE.</p> <p>Production de la richesse. — Les agents de la production: la matière, le travail, l'épargne, le capital, la propriété. Circulation et distribution des richesses. — L'échange, la monnaie, le crédit, le salaire et l'intérêt. Consommation de la richesse. — Consommations productives et improductives, la question du luxe; dépenses de l'État; l'impôt, le budget.</p> <p>II. — PÉDAGOGIE ET ADMINISTRATION SCOLAIRE.</p> <p>1^{re} année..... 1 heure par semaine. 2^e année..... 1 heure par semaine. 3^e année..... 1 heure 1/2 par semaine.</p> <p style="text-align: center;">PREMIÈRE ANNÉE.</p> <p style="text-align: center;">L'ÉDUCATION (PRINCIPES GÉNÉRAUX).</p> <p><i>Éducation physique.</i> — Hygiène générale. — Jeux et exercices de l'enfant. — Gymnastique. Éducation des sens: petits exercices d'observation. <i>Éducation intellectuelle.</i> — Notions sur les facultés intellectuelles. — Leur développement aux divers âges. — Leur culture et leur application aux divers ordres de connaissances. — Rôle de la mémoire, du jugement, du raisonnement, de l'imagination. — La méthode; ses différents procédés: analyse et synthèse, induction et déduction. <i>Éducation morale.</i> — Volonté. — Liberté de l'homme étudiée dans l'enfant. — Conscience morale: responsabilité; devoirs. — Rapports des devoirs et des droits. — Culture de la sensibilité dans l'enfant. — Modification des caractères et formation des habitudes. — Diversité naturelle des instincts et des caractères.</p>	<p style="text-align: center;">DEUXIÈME ANNÉE.</p> <p style="text-align: center;">L'ÉCOLE (ÉDUCATION ET INSTRUCTION EN COMMUN).</p> <p><i>Écoles.</i> — École maternelle (salle d'asile). — Écoles primaires, élémentaires et supérieures. — Cours complémentaires. Organisation matérielle: locaux et mobiliers; matériel d'enseignement. — Collections. — Bibliothèques. <i>Organisation pédagogique.</i> — Classement des élèves; programmes, emploi du temps; journal de classe. Formes de l'enseignement: intuition; enseignement par l'aspect; exposition; interrogations; exercices oraux; devoirs écrits et correction; promenades scolaires. Étude des procédés particuliers applicables à l'enseignement de chacune des parties du programme. <i>Examens.</i> — Certificats d'études primaires. — Compositions et concours. <i>Discipline.</i> — Récompenses; punitions; émulation; sentiment de la dignité chez l'enfant. — Action personnelle du maître; les conditions de son autorité; ses rapports avec les élèves et les familles.</p> <p style="text-align: center;">TROISIÈME ANNÉE.</p> <p style="text-align: center;">HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE. — ADMINISTRATION SCOLAIRE.</p> <p>Revision théorique et pratique des matières étudiées dans les deux premières années. <i>Histoire de la pédagogie.</i> — Principaux pédagogues et leurs doctrines. — Analyse des ouvrages les plus importants. <i>Législation et administration scolaires.</i> — Lois, décrets, règlements, principales circulaires. Écoles normales primaires: organisation et conditions de recrutement. <i>Écoles primaires.</i> — Différentes sortes d'écoles publiques; dispositions relatives à la création et à l'entretien des écoles communales; écoles mixtes quant au sexe et mixtes quant au culte; admission des enfants dans les écoles. Gratuité. Construction: aménagement et hygiène des locaux scolaires. Pensionnats annexés aux écoles publiques, Écoles primaires supérieures;</p>

Fonte: France (1886b, p. 39, 40).

A propósito, a circular ministerial “*Instrução especial sobre a aplicação dos programas de ensino das escolas normais primárias*”, de 18 de outubro de 1881, foi feita para que essa tradição fosse mantida – nesta *Instrução*, em um claro tom de admoestação, Jules Ferry enfatiza que quanto à *Psicologia* introduzida no programa da matéria *Instrução Moral e Cívica*, é importante que o “professor saiba resistir à tentação de fazer ciência pura e com atenção evite se perder nas abstrações” (FERRY, 1881, p. 1642). Em outras palavras: o professor normalista não seja tentado a fazer e a ensinar a *pesquisa experimental* na área à maneira do que se vinha fazendo na Alemanha por intermédio do médico e professor fisiologista Wilhelm Wundt.

Com todas essas medidas legislativas, percebe-se a influência direta do Estado a agir sobre a constituição epistêmica e o destino do campo disciplinar da Pedagogia, mediante rígido controle e limites impostos quanto ao conteúdo e ao método, em uma tal maneira que ela se limita só ao âmbito do ensino. É nessa condição que à Pedagogia disciplinar é oferecido um lugar importante entre as mediações educacionais a serviço da consolidação da *III República*. O lugar é aberto e pavimentado por um grupo de *normalistas notáveis*, formado por Ferdinand Buisson, Félix Pécaut, Jules Steeg, Michel Bréal, Octave Gréard, Gabriel Compayré, Henri Marion, chefiados por Jules Ferry. Mas, por dentro, o grupo parecia coordenado por Ferdinand Buisson, que, na época, também conduzia o desenvolvimento do ambicioso projeto do *Dicionário de Pedagogia*, o qual, além da grande quantidade de conhecimentos a reunir no campo, iria se transformar em um poderoso unificador de ideias, conceitos e culturas, a ponto de transformar-se no *Manual Educacional da III República Francesa*.

10.3 Expansão social e acadêmica da Pedagogia

A demanda por escolas públicas nas comunas e departamentos crescia em um ritmo acelerado. Nesse quadro, uma ação parecia mais urgente: professoras formadas para o ensino e a direção das Escolas Normais Primárias femininas. Por outro lado, a mesma demanda ocorria em relação às Escolas Normais Primárias masculinas, para as quais, não era suficiente o número ofertado pela tradicional Escola Normal Superior de Paris.

Os *republicanos*, com seus principais agentes envolvidos no âmbito da política da instrução pública, especialmente pelos *três julianos*, Jules Grévy, Jules Duvaux e Jules Ferry, criaram, por meio da tutela do *Ministério da Instrução Pública*, duas novas Escolas Normais Superiores (*Écoles Normales Supérieures*). A primeira, a Escola Normal Superior Feminina de Fontenay-aux-Roses, estabelecida em 1880, para em um curso em regime internato de dois anos realizar a formação de professoras para funções de ensino e de direção de Escolas Normais Primárias femininas (FRANCE, 1880a)⁶⁶ – pode-se dizer que a medida foi uma grande conquista do movimento das mulheres, mas também um ganho político do movimento dos *republicanos*. Dois anos depois, em 1882, foi aberta a Escola Normal Superior Masculina, para em um curso de três anos formar professores para a docência e a direção das Escolas Normais

⁶⁶ Confirmam a medida legislativa: *Décret du 13 juillet 1880 relatif à la création d'une École normale supérieure d'institutrices* (FRANCE, 1880a).

Primárias Masculinas (FRANCE, 1882b).⁶⁷ Estes dois novíssimos estabelecimentos funcionam na comuna do Departamento do Alto Sena, próximo à Paris. (Confiram quadro 14).

Quadro 14 – Escolas Normais Superiores fundadas em 1880 e 1882.

Écoles Primaires Supérieures de d'institutrices et d'instituteurs

- . Escola Normal Superior Feminina de Fontenay-aux-Roses, criada em 1880;
- . Escola Normal Superior Masculina de Saint-Cloud, criada em 1882.

Fonte: France (1880a); France (1882b).

As duas novas escolas se fundamentavam em um programa de estudos complexo, penetrando mais fundo nas matérias do núcleo da *instrução geral* e, especialmente, ampliando as matérias do núcleo da *instrução profissional*, constituído por *Psicologia e Moral Aplicada à Pedagogia, História da Pedagogia Doutrinas e Métodos, Administração Escolar, Inspeção Escolar, Legislação Escolar, Contabilidade, Economia Política*. Este novo modelo padrão foi inaugurado na Escola Normal Superior Feminina de Fontenay-aux-Roses, quando nela foram incluídas duas novas disciplinas associadas à Pedagogia: “Psicologia e Moral Aplicada à Pedagogia” e “História da Pedagogia Doutrinas e Métodos” (FRANCE, 1880b).⁶⁸ (Confiram os núcleos do programa mencionado no quadro 15). As duas disciplinas associadas à Pedagogia foram assumidas pelo *ciclo dos pedagogos*: o professor Henri Marion, regente da *Psicologia e Moral Aplicada à Pedagogia*, e Octave Gréard, com a função de conferencista; a disciplina *História da Pedagogia Doutrinas e Métodos* foi assumida pelo professor Gabriel Compayré e seguido por Ferdinand Buisson na função de conferencista. (FRANCE, 1880b, p. 1449).

No passado, estabelecimentos de ensino superior tentaram inserir disciplinas de Pedagogia em seus programas. A Escola Normal Superior de Paris tentava isso desde 1847. A saída encontrada por algumas instituições, a exemplo da Sorbonne e da Faculdade de Letras de Toulouse, foi a organização de *conferências de Filosofia*, com a introdução da abordagem da matéria *Pedagogia e Educação*. Contudo, segundo Lapostolle e Mabilon-Bonfils (2019, p. 10), em vista de um “grande número de razões, as iniciativas desses estabelecimentos não eram reconhecidas”. Mas desde 1880, seguindo por padrão a Escola Normal Superior Feminina de Fontenay-aux-Roses, aquele objetivo se consolidou e igualmente difundiu-se pelas faculdades de Letras das universidades francesas.

⁶⁷ Confiram a medida legislativa: *Décret du 30 décembre 1882 portant création, à Saint-Cloud, d'une école normale supérieure d'enseignement primaire* (FRANCE, 1882b).

⁶⁸ Confiram a medida ministerial: *École normale supérieure d'institutrices. Cours et conférences en 1880-1881* (FRANCE, 1880b).

Quadro 15 – Núcleos das Escolas Normais Superiores (Femininas/Masculinas) – 1880

Instrução Geral	Instrução Profissional
Matérias de Ensino	Matérias de Ensino
<ul style="list-style-type: none"> . Gramática . História da Linguagem . Literatura Antiga . Literatura Francesa dos Séculos XVI-XIX . História Antiga . História da França e História Geral . Geometria . Matemática . Física . Química . História Natural . Geografia . Cartografia . Língua Inglesa e Literatura . Língua Alemã e Literatura . Desenho . Higiene . Canto . Ginástica . Aulas de Corte e Montagem. 	<ul style="list-style-type: none"> . Psicologia e Moral Aplicada à Pedagogia . História da Pedagogia: doutrinas e métodos . Administração Escolar . Inspeção Escolar . Legislação Escolar . Economia Política . Contabilidade.

Fonte: France (1880b).

Mas Ferdinand Buisson e Jules Ferry encerravam ainda outro projeto: em julho de 1882, eles instigaram o *Ministério da Instrução Pública* a adicionar ao *Museu Pedagógico*, criado em 1879, a *Revue Pédagogique*. (BULLETIN ADMINISTRATIF, 1882a).

A *Revista Pedagógica (Revue Pédagogique)*, antes, foi criada pela iniciativa de um grupo privado envolvido na edição de livros didáticos. A *Revue* era financiada por Hipólito Coheris (1829-1882), dirigida por Charles Hanriot (1818-1895) e impressa pelo editor Charles Delagrave (1842-1934). Foi criada enquanto um meio de acumular capital, aproveitando-se do sucesso da *Pedagogia* incrementada pelos agentes da *III República*.

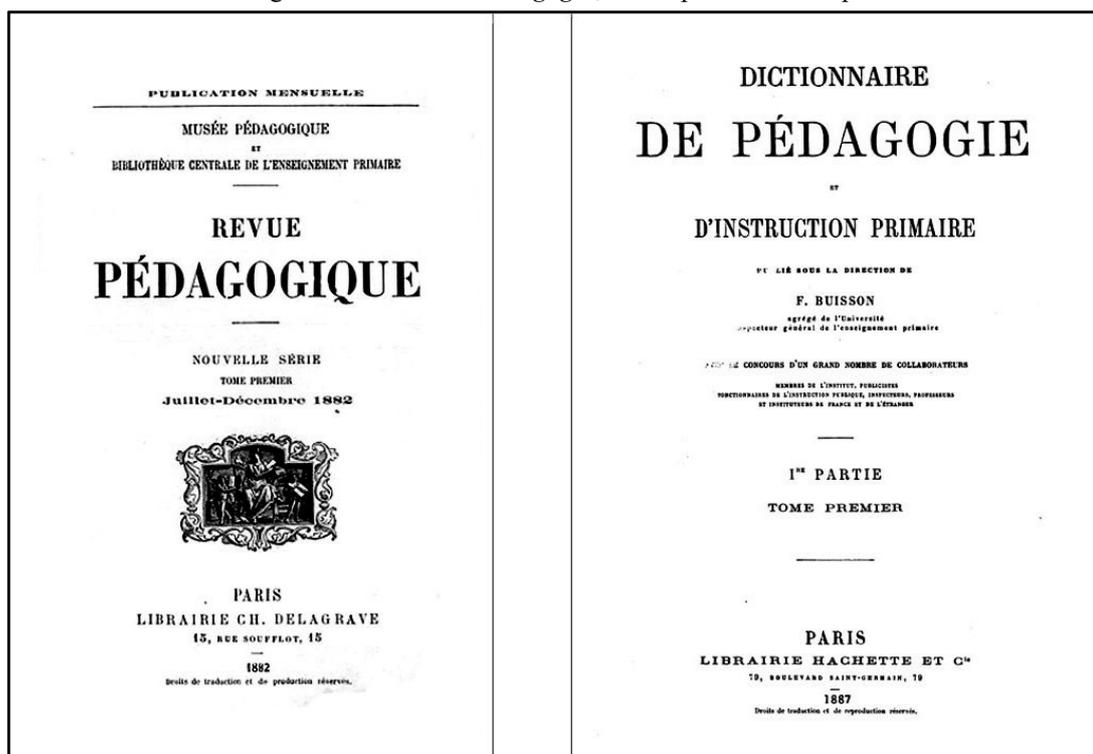
Este grupo tocou o projeto da *Revue* de janeiro de 1878 a junho de 1882. Mas em julho de 1882, o governo, por meio do *Museu Pedagógico*, assumiu a publicação enquanto um elemento da política educacional da *III República*. Neste momento, um novo comitê editorial da *Revue Pédagogique* foi formado: Octave Gréard na presidência⁶⁹ e Ferdinand Buisson na vice-presidência.⁷⁰ Um dos principais critérios de publicação dos trabalhos na *Revue*

⁶⁹ Gréard exercia também o cargo de vice-reitor da Academia de Paris.

⁷⁰ Buisson exercia também o cargo de *diretor do Ensino Primário*. Além do presidente e do vice, o Comitê Editorial da *Revue* constava com mais oito membros: “Joseph de Bagnaux (1831-1882), diretor de pessoal e finanças do *Ministério da Agricultura*; Bonaventure Berger (1826-1890), *inspetor geral* e diretor do *Museu Pedagógico*;

Pédagogique era a relação à instrução pública, abordando doutrinas de pedagogos nacionais e estrangeiros, críticas, história da educação, relatórios, resumos, informativos; e o alinhamento às causas educacionais republicanas era outro critério considerado: “O comitê editorial receberá os textos de autores e de pensadores que queiram pôr seus talentos a serviço de nossa causa” (BULLETIN ADMINISTRATIF, 1882a, p. 74).⁷¹

Figura 28 – A *Revue Pédagogique* e o *Dicionário de Pedagogia*. Com o fim de disseminar os princípios educacionais da *III República*, e, igualmente, exercer o controle do conhecimento circulante no âmbito da *Pedagogia* e da *Instrução Pública*, o governo assume a publicação da *Revue Pédagogique* em 1882, e Ferdinand Buisson dirige o *Dicionário de Pedagogia*, com o primeiro tomo publicado em 1887.



Assim, o *Museu Pedagógico*, a *Revista Pedagógica* e o *Dicionário de Pedagogia*, pareciam ser órgãos governamentais movidos pelo fim de disseminar princípios educacionais da *III República*, e, igualmente, exercer o controle do conhecimento circulante no âmbito da

Frédéric Braeunig (1842-1914), *vice-diretor* da Escola Normal da Alsácia; Eugène Brouard (1824-1903), *inspetor geral*; Charles Defodon (1832-1891), bibliotecário do *Museu Pedagógico*; James Guillaume (1844-1916), *secretário* da equipe editorial do *Dicionário de Pedagogia*; Édouard Jacoulet (1830-1909), *diretor* da Escola Primária de Saint-Cloud; Félix Pécaut, *diretor* da Escola Normal de Fontenay-aux-Roses” (BULLETIN ADMINISTRATIF, 1882a, p. 74).

⁷¹ A *Revue Pédagogique* subsistiu de 1878 a 1942 com as edições de 125 volumes. Em Portugal, um grupo particular, inspirado na experiência da *Revue Pédagogique*, fundou, em 1886, uma mídia com estrutura parecida, chamada *Revista de Educação e Ensino*, que foi publicada regularmente até 1900. No Brasil da *I República*, o *Ministério da Instrução Pública Correio e Telegráfico*, inspirado também na experiência francesa, em 1890, fundou um *Museu Pedagógico* que, depois, passou a se chamar *Pedagogium*, criando ainda um periódico intitulado *Revista Pedagógica*, com estrutura parecida à *Revue Pédagogique*. A *Revista Pedagógica* brasileira existiu de 1890 a 1897.

instrução pública, igual o governo vinha desde sempre fazendo, sistematicamente, por meio de medidas legislativas, programas de estudos e lista de manuais didáticos.

Nesse contexto, o campo social e epistêmico da Pedagogia se desenvolveu vertical e horizontalmente nos espaços abertos, no âmbito das Escolas Normais Primárias e Superiores. Nesses espaços, o seu conteúdo se difundiu em um meio social mais dilatado, sobretudo quando aos candidatos à Escola Normal o Estado passou a exigir exame mediante prova escrita, oral e prática de Pedagogia (FRANCE, 1882c).⁷² O exame também se estendeu para o exercício da profissão de mestra e mestre primários. Logo, neste aspecto, o conhecimento do conteúdo da Pedagogia tornou-se ingrediente importante à formação e à profissão docente. Mas o espaço da Pedagogia iria se expandir ainda mais. Esse cenário começou a preocupar vários agentes republicanos.

Em um artigo publicado na *Revue Pédagogique*, em 1882, nomeado *Usos e Abusos da Pedagogia (De l'usage et de l'abus de la pédagogie)*, Félix Pécaut diz que a “Pedagogia está em grande favor e que virou quase uma moda” (PÉCAUT, 1882, p. 97). O teórico argumenta que nas quase 86 Escolas Normais, durante três anos, várias turmas de jovens alunos estudaram a Pedagogia; os exames também exigiam pontos de Pedagogia, sem contar os inúmeros manuais de Pedagogia. Portanto, ele aventa a necessidade de nesse cenário, os diretores agirem para a Pedagogia não se tornar conteúdo meramente abstrato, recheado de assuntos secundários, que a levem a perder o equilíbrio, ou seja, afastando-se da vida real e da observação da prática educativa. Sugere que “a Pedagogia ensinada nas Escolas Normais Primárias seja simplificada não só mediante o uso de métodos racionais e processos aperfeiçoados de ensino, mas fazendo, sobretudo, as coisas principais e se libertando resolutamente das coisas secundárias”. (PÉCAUT, 1882, p. 108).

Félix Pécaut manifestava preocupação com prováveis consequências do movimento de expansão no que tange ao uso político da Pedagogia nesse processo – consequências que ninguém podia mais evitar. Em todo caso, neste período, nota-se que na *base da formação do magistério* (que corresponde à formação para *funções docentes*), acha-se mais forte a tendência do incremento também da formação do professorado para *funções não docentes (direção de escola e inspeção escolar)*, cujo preparo nas Escolas Normais encontra seu espaço exatamente no núcleo da *instrução geral*. Para responder a essa tendência sem alterar a estrutura interna destas instituições, o governo encontrou nos *cursos complementares* uma saída. Assim,

⁷² Confirmam decisão ministerial de 1882: *Arrêté relatif au concours pour l'admission à l'Ecole normale primaire supérieure d'institutrices* (FRANCE, 1882c).

mediante decretos de 1883, 1887, 1893, o *Ministério da Instrução Pública* formalizou os *cursos complementares (cours complémentaires)*, para estes serem ministrados nas Escolas Normais e nas Faculdades de Letras, acrescentando, dessa maneira, maior tempo à *instrução profissional* para o magistério.

Os *cursos complementares* eram de natureza pública, além de abertos para mestres e mestras primários e estudantes normalistas: tinham duração de um ano, sendo ministrados em uma hora, uma vez por semana, no formato de conferência. A finalidade seria revisar conteúdos do núcleo das matérias da *instrução profissional* regidas nas Escolas Normais Primárias e complementar a formação pedagógica deste público, por meio de conteúdos mais aprofundados. O programa dos cursos não era imposto pelo governo, mas este recomendava aos professores responsáveis que aprofundassem só temas das matérias da *instrução profissional* das Escolas Normais. Neste contexto, destacam-se, em geral, três *cursos complementares*: *Pedagogia*, *Psicologia e Moral Aplicada à Educação*, e *Ciência da Educação* (GAUTHERIN, 2007; LAPOSTOLLE e MABILON-BONFILS, 2019).

Quadro 16 – Cursos Complementares (1883 a 1914).

Cursos Complementares
. Ciência da Educação
. Pedagogia
. Psicologia e Moral Aplicada à Educação.

Fonte: Chartier (2002); Gautherin (2007); Lapostolle e Mabilon-Bonfils (2019).

A Universidade de Bordeaux adotou o primeiro *curso complementar de Pedagogia* em sua Faculdade de Letras, em 1883. Ainda, em 1883, Jules Ferry e colaboradores decidiram estabelecer e organizar o ensino da disciplina nas universidades. De acordo com Lapostolle e Mabilon-Bonfils (2018), a partir de 1887, as universidades assumiram o controle mediante a colaboração voluntarista do *círculo dos pedagogos* e dos professores de Filosofia alinhados à causa republicana. Conforme a pesquisadora Jaqueline Gautherin (2007), quase todas as conferências realizadas sob o nome de *cursos complementares* eram regidas por normalistas com *Agregação em Filosofia (Agrégé de Philosophie)* e, especialmente, republicanos acima de qualquer suspeita.⁷³

⁷³ Conceitualmente, a *Agregação (Agrégé)* é algo similar a um “título de licenciatura”, enquanto um meio de recrutar professores para áreas de *Letras* (Línguas, Gramática, Literatura, História, Geografia, Economia, Filosofia), *Artes* (Engenharia, Mecânica, Desenho, etc.) e *Ciências* (Matemática, Física, Química, História Natural), para exercer o ensino dessas disciplinas nas escolas secundárias, Escolas Normais Primárias e Superiores, e em faculdades. Porém, nas faculdades, os professores com *Agregação* só podiam lecionar e não fazer pesquisa. O título de *Agregação (Agrégé)* era obtido mediante rígido concurso público, com provas orais e escritas submetidas a uma banca julgadora. Quanto à *Agregação em Filosofia (Agrégé de Philosophie)*, ela foi instituída em 1825 (e vigora

Desconfia-se que a introdução, pela margem, isto é, pelos *cursos complementares*, nas faculdades de Letras, foi fórmula encontrada pelo governo não só para tornar a Pedagogia uma disciplina universitária, mas também para, por essa porta, inserir professores normalistas alinhados aos “ideais da moralidade e do civismo da III República”, na austera estrutura da universidade francesa, fundamentada entre quatro faculdades (Direito, Medicina, Ciências, Letras), cujo processo de seleção de professores encerrava regimento e dinâmica próprios. Por exemplo, nomes importantes destes normalistas republicanos, dentre eles, Ferdinand Buisson, Gabriel Compayré, Gaston Richard, Henri Marion, Émile Durkheim, entraram nessa estrutura pela margem, ou seja, pela via dos *cursos complementares* destinados aos professores e alunos de Escolas Normais. Durkheim, por exemplo, ingressou primeiro na Faculdade de Letras de Bordeaux, ministrando *conferências de Pedagogia* entre 1887 a 1902, e, depois, na Faculdade de Letras da Sorbonne, realizando *conferências de Ciência da Educação* entre os anos 1902 a 1917 (CUIN, GRESLE, 1994; PLAISANCE, VERGNAUD, 2003).

Entretanto, não foi fácil a distribuição dos *cursos complementares* nas Faculdades de Letras, pois alguns normalistas preferiam chamá-los de *Pedagogia* e outros de *Ciência da Educação*. Os normalistas nomeados nas Faculdades de Letras da Sorbonne, de Bordeaux, de Lyon, de Montpellier, de Toulouse, Nancy, Grenoble chamaram seus *cursos complementares* por *Ciência da Educação*, enquanto os normalistas nas Faculdades de Letras de Douai, de Lille, de Dijon, Besançon, Rennes, Caen deram nome de seus *cursos complementares* de *Pedagogia* (GAUTHERIN, 2002). Embora não conseguissem definir diferença conceitual entre *Pedagogia* e *Ciência da Educação*, existia relutância quanto ao nome “Pedagogia”.⁷⁴ Nesse meio, Alfred Espinas “foi o único a não relutar em oferecer ao seu curso o nome de Pedagogia”, segundo Compayré (1897, p. 11). Enquanto Émile Durkheim foi o único a definir a diferença conceitual entre os dois termos – como veremos no capítulo seguinte.

A Pedagogia não era uma disciplina nova: ela vinha sendo ensinada nas Escolas Normais Primárias, principalmente, naquelas espelhadas no Programa de Versailles e de Strasbourg. Os *republicanos* só a reprocessaram segundo o modelo herbartiano, isto é, “deduzindo-a do fim da educação, o desenvolvimento moral da criança” (HERBART, 2014). Por esse motivo dizer Félix Pécaut que a “Pedagogia é nova apenas por causa da considerável

até o presente): as provas orais e escritas assentavam na história da Filosofia, Filosofia moral, Filosofia política, Lógica, Estética, Psicologia, Epistemologia, Metafísica etc., e na tradução para o francês de textos em grego antigo, em latim, em alemão, inglês, italiano. A *Agregação em Filosofia* é disputadíssima durante o século XIX, entre os alunos da Escola Normal Superior, os quais se preparavam no último ano do curso para se submeter às provas; mas só um número reduzido alcançava êxito. Para mais detalhes a respeito, confira Durkheim (1895).

⁷⁴ A esse respeito, basta verificar os artigos destes professores normalistas publicados na *Revue Pédagogique* para se notar os conceitos semelhantes de *Pedagogia* e *Ciência da Educação*. Só o normalista Durkheim foge a essa regra.

importância que hoje se atribuía a ela, que naturalmente resulta das necessidades de nosso atual regime democrático e laico” (PÉCAUT, 1882, p. 99). Já a *Ciência da Educação* e, do mesmo modo, a *Psicologia e Moral Aplicada à Educação* eram as novidades propagadas pelos *republicanos*.

Figura 29 – Os três normalistas do “círculo dos pedagogos” (*cercle des pédagogues*): Ferdinand Buisson, Jules Steeg (1836-1898) e Félix Pécaut (1828-1898). Junto ao Ministério da Instrução, eles contribuíam para manter um fio condutor unificado da disciplina de Pedagogia e das reformas educacionais.



Fonte: Imagens BnF Gallica.

O termo *Ciência da Educação* (*science de l'éducation*) surgiu, em 1812, no prólogo do livro *Espírito do Método Educacional de Pestalozzi* (*Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*), do francês Marc-Antoine Jullien (1775-1848), com sentido de *arte de educar as crianças* (*l'art d'élever les enfants*). Já o professor e inspetor geral de estudos de Strasbourg, Jacques Matter (1791-1864), em um manual de 1834, definiu a “ciência da educação (*science de l'éducation*) enquanto o conhecimento dos melhores princípios, das melhores regras e dos melhores métodos a serem seguidos, para garantir o desenvolvimento adequado e harmonioso das faculdades humanas” (MATTER, 1834, 8) – mesmo conceito que se atribuía à Pedagogia.

Mas a expressão reapareceu, em 1879, mediante o normalista Gabriel Compayré, quando este traduziu *Educational Science* (obra do inglês Alexander Bain) por “Ciência da Educação”. Apesar de, às vezes, citá-la por *ciência prática aplicada*, Gabriel Compayré sempre a emprega com o mesmo sentido de *Pedagogia*. Por sua vez, a Psicologia foi institucionalizada na Prússia, em 1824, enquanto matéria obrigatória nos programas de formação de mestres do ensino secundário. No *Relatório sobre a instrução pública na Alemanha*, de 1833, ao falar sobre os exercícios práticos associados à formação dos mestres na Prússia, Victor Cousin referiu-se às possibilidades vistas pelos diretores acerca das teorias da educação e das aulas realizadas por

intercessão da “Psicologia experimental”, para incrementar o “ensino da Pedagogia, da Didática, da Moral e da Religião” (COUSIN, 1883, p. 339).

Depois de 1850, os estudos da Psicologia alcançaram grande salto na Prússia, baseados na pesquisa experimental realizada pelos médicos fisiologistas Ernst Weber (1795-1878), Gustav Theodor Fechner (1801-1887), Hermann von Helmholtz (1821-1894) e Wilhelm Wundt. Mas só em 1879, a Psicologia experimental ganhou evidência na Alemanha, com a instalação na Universidade de Leipzig, de um laboratório e de um Instituto Experimental de Psicologia, mediante pesquisas feitas por estudantes alemães e de outros países, orientadas por Wilhelm Wundt.

Nesta ocasião, a Psicologia prendeu a atenção do *círculo dos pedagogos* franceses: estes não demoraram a introduzi-la na disciplina de *Instrução Moral e Cívica* das Escolas Normais Primárias e na *Educação Moral* do programa das Escolas Normais Superiores; o principal apoiador da iniciativa foi Paul Janet; este, em artigo na *Revue Pédagogique* de 1881, intitulado *Novos Programas de Estudos nas Escolas Normais Primárias e o Plano da Disciplina de Psicologia (Nouveaux programmes d'études dans les écoles normales primaires: plan d'un cours de psychologie)*, diz que a Psicologia é uma ciência que tem um lado racional e um experimental, um lado teórico e outro prático, sendo as questões da natureza da alma, da teoria das faculdades, da origem das ideias pertencentes mais à Psicologia racional do que à Psicologia experimental (JANET, 1881). Logo, para Janet, a Psicologia racional, sobretudo “a teoria das faculdades” (atividade física, sensibilidade, inteligência, vontade, liberdade), é a que “deve ser entendida enquanto uma introdução à Moral e à Pedagogia no programa das Escolas Normais Primárias” (JANET, 1881, p. 24).

Enfim, a Pedagogia disciplinar regularmente ensinada por meio do uso de manuais nas Escolas Normais Primárias por professores e diretores formados em Letras, e ministradas nas Faculdades de Letras, em aulas no formato de conferências, por professores normalistas com *Agregação em Filosofia*, atendiam ao ousado projeto de reformas da instrução pública francesa. Projeto este voltado, segundo Gautherin (2002), para consolidar a *III República*, desde a base popular – isto é, pela educação das crianças das classes populares, em sua maioria, vivendo nos rincões do mundo rural –, projeto norteado pelos ideais da moralidade, do civismo e da laicidade.

10.4 Terceiro programa da disciplina

O projeto de consolidação da *III República* pela base popular continuou pelo fim do século XIX e atravessou o século XX. Nesse processo, a formação dos professores não saía de pauta, sempre na iminência de advir uma nova reforma das Escolas Normais e, por sua vez, no programa da Pedagogia.

Nessa dinâmica foi que, em 1905, após muitas discussões, o governo tomou medidas para reorganizar a instituição da Escola Normal Primária, pelos aspectos estrutural e disciplinar. As medidas foram três: *Decreto de 4 de agosto de 1905 relativo às Escolas Normais Primárias*; *Decisão de 4 de agosto de 1905 relativa às Escolas Normais Primárias*; *Instruções adicionais para a aplicação dos decretos e Decisão de 4 de agosto de 1905* (FRANCE, 1909).⁷⁵

O governo afirmou que referidas medidas eram respostas a duas críticas recorrentes: as Escolas Normais Primárias não garantem uma *formação profissional* dos mestres e mestras primárias; nessas instituições, o ensino praticado pelos professores quase não diferia daquele feito pelos mestres e mestras às crianças nas Escolas Primárias (FRANCE, 1905a). A solução, diziam, seria aumentar o número e a qualidade das matérias do núcleo da *instrução profissional*.

Em síntese: o debate dos núcleos da *instrução profissional* e da *instrução geral* da formação do magistério primário entrou em pauta no *círculo dos pedagogos* e no Parlamento. No *círculo dos pedagogos*, ainda circundavam discussões relacionadas à ideia de Émile Durkheim acerca do conceito de uma formação do indivíduo orientada em uma perspectiva desinteressada e não no interesse da profissão. Já no Parlamento, os normalistas liderados por Octave Gréard e Charles Bayet (1849-1918) foram destacados para presidir as comissões que preparavam o *projeto de reforma* das Escolas Normais Primárias, focadas no sentido do equilíbrio (FRANCE, 1905a). Mas o resultado parece não ter sido o esperado, em relação ao equilíbrio.

Por fim, o novo decreto foi aprovado no Parlamento e logo publicado, em 4 de agosto de 1905. Por este *decreto*, a estrutura das Escolas Normais Primárias Femininas e Masculinas ficou articulada em dois *núcleos*: **I. Instrução geral (*L'instruction générale*)**, a ocupar os dois primeiros anos dos estudos referentes aos conteúdos teóricos das disciplinas; **II.**

⁷⁵ Confiram em francês: *Décret du 4 août 1905, relatif aux Ecoles normales primaires*; *Arrêté du 4 août 1905, relatif aux Ecoles normales primaires*; *Instructions complémentaires pour l'application des décret et arrêté du 4 août 1905*. Estas medidas se acham reunidas em um livro publicado em 1909 pelo Ministério de Instrução Pública da França, para detalhar individualmente os programas das disciplinas das Escolas Normais Primárias femininas e masculinas, com o título: Plano de Estudos e Programas de Ensino das Escolas Normais Masculinas e Femininas Segundo o Decreto e a Decisão de 1905 - *Plan d'études et programmes d'enseignement des écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices - décret et arrêté du 4 Août 1905*. (FRANCE, 1909).

Instrução prática e profissional (*L'instruction pratique et professionnelle*), a ocupar o terceiro ano, por meio de conferências, prática de ensino e estudos de cultura geral (FRANCE, 1909). (Confiram quadro 17).

Porém, muitos perceberam que o núcleo da *instrução geral* composto por quatorze matérias continuou a projetar-se pelo tênue núcleo da *instrução prática e profissional* composta somente por três componentes – *Psicologia Aplicada à Moral e à Educação, Pedagogia Prática e Administração Escolar, Conferências Pedagógicas* (estas concretizadas no último ano pelos alunos-mestres e supervisionadas pelos professores). Por fim, o tempo reservado à *prática de ensino* supervisionada pelos professores na Escola Primária de aplicação anexa foi abreviado, passando a ser sua carga horária de dois meses (FRANCE, 1909).⁷⁶ Por estes e outros motivos, diziam predominar o desequilíbrio entre os núcleos da formação docente.

Neste aspecto, prevaleceu a crítica daqueles que afirmavam que a reforma de 1905 das Escolas Normais Primárias não garantia uma formação profissional dos mestres e mestras primárias, e que nessas instituições dominava uma formação teórica desvinculada do início ao fim do ambiente concreto o qual ela aspirava se destinar: as Escolas Primárias. Embora o ministro Bienvenu Martin dissesse no corpo dos programas das disciplinas que “o terceiro ano da escola normal é reservado ao ensino profissional e a uma certa ‘cultura geral livre e desinteressada’, capaz de inspirar os alunos com a necessidade de continuar a se desenvolver intelectualmente após sair da escola” (FRANCE, 1905b, p. 554).⁷⁷

Outro ponto importante da reforma de 1905 referiu-se à Pedagogia e à Psicologia. A *Pedagogia* manteve seu lugar; mas assistiu avançar rapidamente a *Psicologia* tanto no espaço da formação docente quanto na estrutura epistêmica da própria *Pedagogia*. Em primeiro lugar, a *Instrução Moral e Cívica* foi trocada na reforma de 1905 pela *Psicologia, Moral e Pedagogia*, nos programas das Escolas Normais Primárias, com duas horas por semana nos dois primeiros anos do curso: o primeiro ano de estudo da *Psicologia* era dedicado às noções elementares de Psicologia, enquanto o segundo ano, ao ensino da *Moral*, pela ótica psicológica; e no terceiro ano, ela aparecia enquanto *Psicologia e Moral Aplicada à Educação* (FRANCE, 1909).

⁷⁶ Confiram: Art. 11, da *Arrêté du 4 août 1905, relatif aux Ecoles normales primaires* (FRANCE, 1909, p. IX-XII).

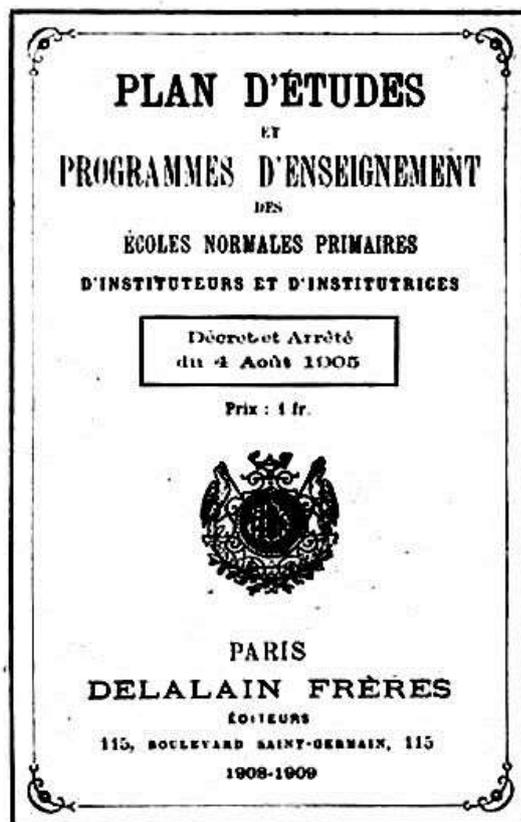
⁷⁷ Esta concepção de formação docente fundada majoritariamente na *instrução geral*, em detrimento da *instrução profissional*, será no Brasil discutida a partir da década de 1920 em diante. Fernando de Azevedo, ao remodelar a Escola Normal do Distrito Federal, Rio de Janeiro, em 1928, procurou resolver o problema por meio da separação parcial dos dois núcleos, visando uma melhor formação dos mestres-primários (AZEVEDO, 1958). No ano de 1932, com a criação do Instituto de Educação no Rio de Janeiro, em 1932, e, depois, em São Paulo, no ano de 1933, foi separada a *instrução geral* que veio a ser feita na Escola Secundária do Instituto, e a *instrução profissional* realizada na Escola de Professores que também compunha o Instituto de Educação.

Quadro 17 – Programa das Escolas Normais Primárias (Masculinas e Femininas) - 1905

Programa da Escola Normal Primária Masculina	Programa da Escola Normal Primária Feminina
I. Instrução Geral (Primeiro e Segundo Anos):	
Psicologia, Moral, Pedagogia Francês e Literatura História Geografia Línguas Vivas Matemática Física Química Ciências Naturais Higiene Escrita Desenho Canto e Música Ginástica Trabalho Manual et Agrícola.	Psicologia, Moral, Pedagogia Língua e Literatura francesa História Geografia Línguas Vivas Matemática Física Química Ciências Naturais Higiene Escrita Desenho Canto e Música Ginástica.
II. Instrução Prática e Profissional (Terceiro Ano):	
Psicologia aplicada à Moral e à Educação. Pedagogia Prática e Administração Escolar: noções de Direito comum; noções de Economia Política. Conferências Pedagógicas. Francês e Literatura. História e Geografia. Línguas Vivas. Matemática. Natação. Física e Química. Ciências Naturais, Higiene. Agricultura Teórica. Trabalho Agrícola e Trabalho Manual: manipulações. Desenho e Modelagem. Canto e Música. Ginástica. Educação Profissional dos Alunos-Mestres.	Psicologia Aplicada à Moral e à Educação. Pedagogia Prática e Administração Escolar. Doutrinas Pedagógicas. Conferências Pedagógicas. Francês e Literatura. História e Geografia. Línguas Vivas. Manipulações: exercícios práticos de Aritmética. Desenho. Canto e Música. Economia Doméstica. Higiene e Cuidados Médicos. Costura e Conserto. Cozinha. Lavar e Passar. Limpeza e Manutenção de Mobília etc. Jardinagem. Educação Profissional das Alunas-Mestras.

Fonte: France (1909).

Figura 30 – Livro publicado em 1909 pelo Ministério da Instrução Pública da França para detalhar os programas das disciplinas das Escolas Normais Primárias femininas e masculinas, com o título: Plano de Estudos e Programas de Ensino das Escolas Normais Masculinas e Femininas, segundo o *Decreto e a Decisão de 1905*. Nas páginas 42 a 46, constam o Programa da Disciplina de Pedagogia.



Já no *Programa de 1905*, a Pedagogia apareceu somente no terceiro ano, designada de *Pedagogia e Administração Escolar*, com aulas ministradas em duas horas por semana no primeiro semestre, e uma hora de aula no segundo. O novo programa da disciplina de *Pedagogia* surgiu com duas unidades: **Unidade I**: compreendendo dois assuntos: *Psicologia e Moral Aplicada à Educação*, e *Doutrinas Pedagógicas*; **Unidade II**: compreendendo três assuntos: *Pedagogia Prática e Administração Escolar*; *Direito*; e *Economia Política* – estes dois últimos tópicos não constam no programa de *Pedagogia* das Escolas Normais femininas.⁷⁸ A *Psicologia*, em relação à *Pedagogia*, tornou-se hegemônica nas escolas de formação docente.

A hegemonia da *Psicologia* se tornou tendência. Intensificou-se, sobretudo, depois de estudos das “faculdades intelectuais” (percepção, atenção, raciocínio, memória, imaginação) baseados em pesquisa experimental, começaram a circular com mais frequência, por meio dos periódicos e dos centros de ensino nos Estados Unidos e na Europa – estudos realizados

⁷⁸ Fato a revelar que nessa época, os agentes do Parlamento, do governo e das associações geridas por homens não queriam as mulheres aprendendo rudimentos dessas duas disciplinas.

dominantemente por professoras praticantes da *Psicologia Experimental*: professoras estas, em sua maioria, oriundos da Medicina, especializados em *Fisiologia*. Assim, a *Psicologia* assumiu em absoluto a dianteira no estudo da educação da criança. Enquanto a *Pedagogia* perdeu espaço privilegiado nesse campo. A propósito, desde 1905, a *Pedagogia* também perdeu duas áreas, que desde 1830, faziam parte de sua estrutura epistêmica: a educação física e a educação intelectual.

Figura 31 – Extrato do Programa da Disciplina de Pedagogia de 1905.

42 ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS

L'essentiel est qu'il amasse des matériaux pour l'avenir et qu'il prenne le goût et l'habitude des études personnelles. Les maîtres ont bien des moyens de s'assurer qu'un élève travaille. La composition française, — si on laisse le choix des sujets et le temps à la disposition des élèves, — le cahier de préparation (appelé à tort cahier de brouillon) sont des témoignages manifestes de son labeur et de ses progrès.

Éducation professionnelle. — Elle se fera de plusieurs manières :

1^o Par des exposés de morale, d'histoire, de géographie, de sciences usuelles, etc., à l'usage de l'école primaire, faits par les élèves, corrigés par les professeurs;

2^o Par l'examen critique des méthodes, des procédés d'enseignement et des moyens d'éducation, dans les leçons et conférences pédagogiques de l'école normale;

3^o Par les exercices pratiques que chaque élève-maître doit faire aux écoles d'application pendant deux mois au minimum.

NOTA. — L'Instruction relative à l'éducation professionnelle des élèves-maîtres se trouve à la suite du programme de troisième année, page 71.

PÉDAGOGIE.

1^o Application des cours de Psychologie et de Morale à l'éducation. — Principales doctrines pédagogiques. . 2 h. *par sem.*

2^o Pédagogie pratique et Administration scolaire. — Notions de Droit usuel. — Notions d'Économie politique. . 1 h. *par sem.*

PROGRAMMES.

Application de la Psychologie et de la Morale à l'éducation. — Doctrines pédagogiques.
[2 heures par semaine.]

I. Application de la Psychologie et de la Morale à l'éducation.

L'éducation de l'esprit : l'éducation générale et l'éducation professionnelle. Les traits caractéristiques d'un bon esprit.

La méthode : méthodes de recherche et méthodes d'enseignement. Principales applications.

De l'intuition intellectuelle et morale. Parti qu'on en peut tirer dans l'éducation.

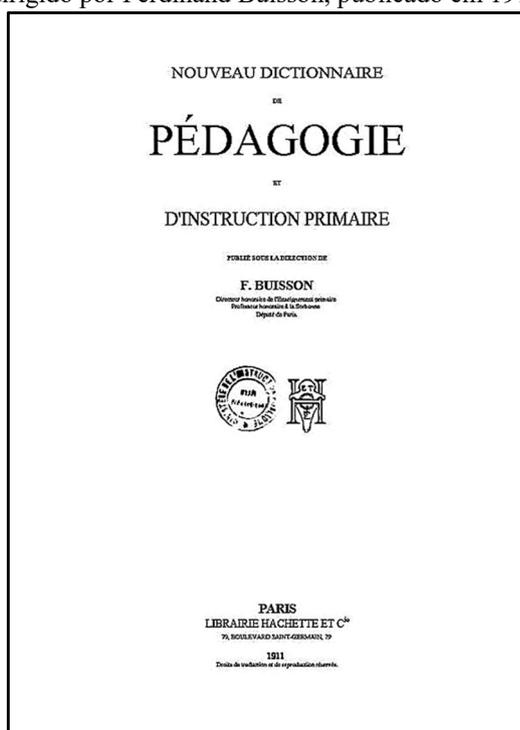
Fonte: France (1909, p. 42).

Por seu turno, as disputas epistemológicas e políticas entre agentes dos campos da *Psicologia Experimental* e das recém-criadas *Pedologia* e *Sociologia* repercutiram negativamente sobre a *Pedagogia*. Por exemplo, Alfred Binet perpetrou severas críticas à *Pedagogia* da época, chamando-a de tradicional e livresca; e Émile Durkheim, no anseio de

firmar a *Sociologia* nas Escolas Normais e universidades, em conferências e em textos, recusou a ideia de a *Pedagogia* ter estatuto de disciplina científica. Além disso, ao surgir o movimento europeu irradiado da Alemanha e da Suíça a favor da *Pedagogia Experimental*, normalistas franceses se colocaram contra, feito a Gaston Richard, que publicou um livro panfletário contra a iniciativa. Em resumo: depois de 1905, a Pedagogia disciplinar francesa entrou em crise.

De todo modo, ao observarmos o espaço da formação docente entre os últimos 20 anos do século XIX e os primeiros do século XX, podemos notar a *Pedagogia* se transformar em um dos principais assuntos no ambiente das Escolas Normais: época na qual se acende, em 1878, mediante a publicação do majestoso manual organizado por Ferdinand Buisson, o *Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária*, e, depois, nota-se fenecer, após 1911, coincidentemente no alvorecer da novíssima edição ampliada do *Novo Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária*, também dirigido por Ferdinand Buisson.

Figura 32 – Folha de rosto do *Novo Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária*, dirigido por Ferdinand Buisson, publicado em 1911.



O *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* é um manual de teor enciclopédico de *educação e pedagogia*. A primeira edição foi publicada pela Hachette, de 1878 a 1887, e a nova foi reeditada, em 1911, com uma edição revista e ampliada. A obra toda consta com contribuições de inúmeros intelectuais de diferentes concepções de mundo, dentre eles, Alfred Espinas, Maurice Wahl, Albert Réville, Louis Maggiore, Paul Robin, Henri Marion,

Gabriel Compayré, Émile Durkheim e outros. Muitos consideram o *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* a escritura sagrada da instrução pública e da *Pedagogia* formalista da *III República Francesa* (1870-1940).

Quadro 18 – Principais Manuais (1878 a 1911).

-
- . Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária; organizado por Ferdinand Buisson (1878);
 - . História da Pedagogia, de Gabriel Compayré (1880);
 - . Elementos de Instrução Moral e Cívica, de Gabriel Compayré (1880);
 - . Ensaio de Pedagogia Prática, de Irénée Carré (1880);
 - . O livro do Pequeno Cidadão, de Jules Simon (1881);
 - . Manual de Instrução Cívica para Uso nas Escolas Primárias, de Meyrac (1882);
 - . Novo Manual de Educação Moral e Educação Cívica, do padre Bailleux e do padre Martin (1882);
 - . Manual Cristão de Educação Cívica, de Rondelet (1882);
 - . Lições de Psicologia Aplicada à Educação, de Henri Marion (1882);
 - . Instrução Cívica na Escola, de Paul Bert (1882);
 - . Lições de Pedagogia, Teórica e Prática, de Gabriel Compayré (1885);
 - . Lições de Pedagogia, Psicologia e Moral Aplicadas à Educação: métodos e processos de ensino, de Louise Chasteau (1885);
 - . Redações pedagógicas, assuntos tratados e a serem tratados, de Louise Chasteau (1888);
 - . Curso de Ciência da Educação, de Ferdinand Buisson (1896);
 - . Tratado de Pedagogia Escolar; precedido por curso elementar de Psicologia Aplicada à Educação; seguido dum apêndice de noções de Administração Escolar, de Irénée Carré e Roger Liquier (1897);
 - . Novo Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária, organizado por Ferdinand Buisson (1911).
-

Fontes: Buisson (1911); Grevet (2001); La Bibliothèque Nationale de France (data.bnf.fr).

10.5 Tendência de declínio da Pedagogia

Articulada à *Ciência da Educação*, à *Instrução Moral e Cívica* e à *Psicologia Aplicada à Educação*, a *Pedagogia* foi acampada por diferentes agentes (governo, inspetores, diretores, professores, mestres, editores) envolvidos direta e indiretamente no seu ensino e na produção de manuais e periódicos, tornando-a importante campo disciplinar, em especial, desde o início da *III República*. Contudo, mediante dispositivos legais e informais, o Estado notabilizou-se no controle da *Pedagogia* em relação tanto à sua estrutura epistêmica quanto ao seu ensino.

O controle se deu com maior amplitude quando o Ministério da Instrução Pública arquitetou todo um sistema de formação inicial e continuada de mestres e professores que, de um lado, transformaria a *Pedagogia* em uma *disciplina* de presença obrigatória nos programas das Escolas Normais e, além disso, um *curso complementar* nas Faculdades de Letras. Fatos

estes a tornar impossível aos mestres e às mestras escaparem da Pedagogia. Isso porque, segundo Chartier (2005), além da disciplina e do curso complementar, também a Pedagogia era uma das exigências ao certificado de qualificação para os cargos de inspetor de escola (1882), de diretor de Escola Normal (1883), e uma exigência nos exames de acesso às Escolas Normais Superiores e de acesso ao ensino nas Escolas Normais Primárias (1882), cujas provas incluíam um ponto dissertativo de Pedagogia.

Nesse sentido, após análise das fontes históricas, tratadas aqui, podemos articular que o período decorrido entre 1878 a 1911 representou a grande época do campo da Pedagogia na França – com dois pontos na linha de desenvolvimento: uma curva ascendente entre 1878 a 1904, e uma decrescente, de 1905 em diante. A curva ascendente cresceu com as várias medidas governamentais. Por sua vez, a curva decrescente incidiu a partir de 1905, ano que principiou a tendência de ascensão da Psicologia enquanto campo disciplinar privilegiado no ambiente das Escolas Normais Primárias na França, assumindo áreas da educação da criança antes dominadas pela Pedagogia, sobretudo, a educação intelectual (faculdades da mente) e a educação moral (ou os aspectos psíquicos do comportamento).

Por seu turno, relatórios, resumos, resenhas e estudos de Psicologia Experimental tornaram-se assuntos de interesse das principais revistas, em especial, a *Revue de Métaphysique et de Morale*, e, principalmente, da *Revue Philosophique de la France et de L'étranger*, que veio a se engajar diretamente no desenvolvimento da Psicologia Científica na França, entusiasmada com os avanços de pesquisas experimentais feitas nas universidades norte-americanas. Neste contexto, a Pedagogia adotava uma particularidade cuja condição epistemológica não a fez conseguir equiparar-se ao ritmo de desenvolvimento científico que se assemelhasse ao da Psicologia – e os principais agentes envolvidos expressavam sentimento de desconfiança quanto a essa possibilidade. De 1911 em diante, a Pedagogia viu-se em declínio.

Pela perspectiva das noções teóricas dos campos disciplinares, vistas à luz da História das Ciências e à luz da História delineadas até aqui, que expõem o desenvolvimento da Pedagogia, é possível demonstrar a particularidade da Pedagogia disciplinar na França entre 1831 a 1911 – fato a ser exposto no capítulo seguinte.

11 PARTICULARIDADE E ESTRUTURA EPISTÊMICA DA PEDAGOGIA

A organização dos elementos que compõem a educação das crianças em uma estrutura epistêmica específica para efeito de estudo e ensino, ou seja, na forma de uma disciplina, foi etiquetada com nome de Pedagogia. Na França, essa disciplina emergiu desde 1831 em diante.

A historiografia das Ciências demonstra que os objetos e as práticas de estudo das disciplinas variam de acordo com estilos e demandas atinentes a determinadas especialidades, sejam elas circunscritas à cultura e às condições de uma instituição ou às fronteiras geográficas de uma nação ou de uma região dentro de um país (ARDIGÓ, 2011). Neste sentido, em vez de difundir-se de maneira uniforme pelo mundo, as disciplinas variam geograficamente, por se desenvolver mediante processos locais de adaptação e intercâmbios (FARA, 2014; GINGRAS, 1991).

Isso significa que hoje se aceita que as fronteiras de um país geram um conjunto de características sociais, culturais, acadêmicas, políticas e econômicas que influenciam direta e indiretamente formas de recepção, apropriação e consecução das práticas de estudos naquele território e de uma forma particularizada. Nesse sentido, uma vez desenvolvida em uma forma particular, em um espaço nacional, uma disciplina pode apresentar importantes características, com nível de semelhanças e diferenças importantes em relação a outro espaço nacional. Logo, pode-se falar de uma Pedagogia alemã, brasileira, francesa, norte-americana, portuguesa etc.

Com base nessa noção conceitual, interessa-nos saber a respeito da forma como a Pedagogia se particularizou na França, sobre o que no seu campo era estudado e ensinado nas Escolas Normais e nas Escolas Primárias – no período em que ela irrompeu e desenvolveu-se (1831 a 1911). Esta particularidade será caracterizada por meio de três aspectos: estrutura, discussão e condição epistêmica. Para esse fim, apelamos a dois instrumentos de análise: as teorias das disciplinas (vistas pela História das Ciências) e a História delineada anteriormente, a qual exibe a “evolução” da Pedagogia na França, desde 1831.

Quanto às fontes históricas, baseamo-nos em dois gêneros: manuais e programas da Pedagogia. Em relação aos manuais, analisamos: Manual do Mestre-Primário ou Princípios Gerais de Pedagogia, de Adam Maeder (1831); Curso Normal para Mestres de Primeiras Letras ou Direções Relativas à Educação Física, Moral e Intelectual nas Escolas Primárias, do Barão Degérando (1832); Curso de Pedagogia ou Princípios da Educação Pública para Uso dos Alunos das Escolas Normais e dos Mestres-Primários, de Ambroise Rendu (1841); Lições de Pedagogia e Conselhos Referentes à Educação e ao Ensino das Crianças das Escolas Primárias, de Jean

Dumouchel (1847); Curso Prático de Pedagogia aos Alunos-Mestres das Escolas Normais Primárias, de Jean Baptiste Daligault (1851); Curso Teórico e Prático de Pedagogia, de Michel Charbonneau (1862); Lições de Pedagogia Teórica e Prática, de Gabriel Compayré (1887); Lições de Pedagogia para Uso dos Alunos das Escolas Normais, de Louise Chasteau (1885). Também analisamos os três programas do curso de Pedagogia das Escolas Normais Primárias, realizados nos anos 1839, 1881 e 1905.

Embasados nessas fontes, os textos delineados a seguir serão orientados de acordo com estas determinadas questões: como se particulariza a estrutura epistêmica da Pedagogia na França? O que pensavam os agentes envolvidos diretamente com essa estrutura epistêmica? Qual a condição epistemológica da Pedagogia dominante na época mencionada?

Este capítulo aborda a questão da *estrutura epistêmica*.

A *estrutura epistêmica* de uma disciplina é representada pelo seu *objeto* central de estudo (um “objeto” específico da realidade conscientemente enfatizado e orbitado por áreas de estudos conexas); um *método* para o estudo desse “objeto”, e conhecimentos elaborados sobre ele, ou seja, *conteúdos* reunidos na esfera da disciplina demonstrados em conceitos, estudos, suposições, reflexões, teorias; e um *objetivo*: o estudo e o ensino dos elementos dessa estrutura.

Quando recorremos à história que exhibe o desenvolvimento da Pedagogia no seu contexto nativo, isto é, enquanto disciplina das Escolas Normais, é possível extrair indícios os quais nos permitem inferir que, no seu início, a Pedagogia apresentava os *métodos para ensinar as matérias escolares* às crianças enquanto seu principal objeto epistêmico.

Objeto em torno do qual acendeu o incremento de um corpo de conteúdos divididos em três principais unidades: 1) método de ensino; 2) organização do ensino; 3) funções e deveres dos mestres. Observando que nessa citada fase do cenário educacional francês, a Pedagogia era predominantemente definida enquanto a “arte de ensinar as crianças”. Conceito adotado a partir do antigo mundo grego, cuja ocupação dos *didáskalous* (professores estrangeiros que ensinavam os meninos das famílias dos cidadãos em escolas particulares) era denominado de *didaktiké* (*arte de ensinar*) – vindo daí a expressão *Didática*, difundida desde 1649, por meio da obra *Didática Magna ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, publicada por Comenius. No entanto, no contexto francês, a *arte de ensinar* foi cotada pelo termo *Pedagogia*, e não por *didática*.

Em todo caso, a expressão *arte de ensinar* encontra-se relacionada ao contexto da divisão das esferas do saber, predominante no decorrer do século XIX, formadas por três áreas: Ciências, Letras e Artes. As **Ciências** eram representadas pelas disciplinas da Astronomia, Física, Química, Geologia, Medicina, Mineralogia. As **Letras**, pelas disciplinas de Filosofia,

Geografia, História, Gramática, Moral, Economia, Línguas Antigas (Grego, Latim, Hebraico), Línguas Modernas etc. Enquanto as **Artes** designavam a área do saber formada pelos ofícios, igual ao Desenho, Mecânica, Litografia, Tipografia, Costura, Tecnologia, Ourivesaria e outros.⁷⁹ É nesta área das *Artes* que se localiza a *arte de ensinar*. Essa divisão dos saberes repercutiu na *Pedagogia* por muitas décadas. Nas discussões epistemológicas correntes no período, sempre se encontram discussões sobre se a *Pedagogia* é uma *arte* ou uma *ciência*. Mas o que expressa o sentido *arte de ensinar*? Pelo menos dois sentidos lhes são atribuídos:

- . o sentido de ofício – um gênero particular de ocupação profissional, uma atividade laboral, cujos portadores desempenham com o objetivo de subsistirem por meios próprios, ofertando para um público demandante certos bens ou serviços;
- . o sentido de atividade prática: o saber-fazer pelo exercício e pela vivência da profissão.

A *Pedagogia* era concebida como a *arte de ensinar*, fazendo referência tanto à área das *Artes* no campo acadêmico quanto ao ofício e à atividade de ensino de mestres e professores nas escolas. Neste contexto, *mestres e professores* formavam as categorias da profissão docente prestadora de um reconhecido serviço estratégico ao processo de reprodução social, a saber: a educação das novas gerações, imprimindo-lhes um direcionamento sobre as linhas do desenvolvimento social e biológico, por meio da *educação física* (corpo), da *educação intelectual* (mente) e da *educação moral* (comportamento), segundo uma expectativa pensada e decidida politicamente, fosse no âmbito da família, da escola ou do governo.

Mas é importante dizer que na época existia uma nítida distinção entre a *arte (ofício)* dos mestres e a *ciência* dos professores catedráticos. Essa *ciência* era percebida enquanto atividade teórica concretizada, a partir do meio acadêmico, cuja fonte da reflexão, da interpretação e dos debates achava-se nos conhecimentos adquiridos em livros. Em outras palavras, por essa época, o *estudo fundamentado em observações e em experimentos* (fontes básicas em que as *Ciências Naturais* produziam seus conhecimentos) era um conceito pouco repercutido na área das *Letras*, nicho das disciplinas humanas (FARA, 2014).

⁷⁹ Encontramos essa *divisão dos saberes* em várias fontes da época. Citamos os *Annaes das Sciencias* (1820) e o *Bulletin de La Societe* (1837). Na década de 1880, nos exames de admissão para as Escolas Normais, as provas eram divididas em três seções: *Letras (Lettres)*, *Ciências (Sciences)* e *Pedagogia (Pédagogie)* – a respeito, confirmam *Bulletin Administratif* (1882b, p. 992-994). A *Pedagogia*, nesse sentido, não era do domínio das *Letras* nem das *Ciências*, antes continuava uma seção à parte, pertencente às *Artes*. Em Portugal, a *divisão dos saberes* seguia o mesmo padrão, contendo-se aos domínios *literário, científico e pedagógico* (GOMES, 1998).

Em todo caso, dominava a ideia de que os *mestres-primários*, em vista de ocuparem maior parte do tempo disponível com o trabalho de transmissão de saberes às crianças, restando quase nada para se dedicarem à produção de teorias e técnicas para aperfeiçoar os *métodos de ensino*, dependiam dos *professores catedráticos*, principalmente daqueles envolvidos com interpretação de teorias, elaboração de métodos, materiais didáticos, manuais de ensino etc. No entanto, aceitava-se que *mestres* e *professores* exercessem um mesmo ofício: a *arte de ensinar* – cujos princípios teóricos e noções técnicas careceriam ser ensinados por meio de uma disciplina nos programas de formação de mestres e professores. Foi desse modo que a *arte de ensinar* ganhou forma de disciplina acadêmica com a designação *Pedagogia*, com o objetivo de fornecer um corpo de conhecimentos e de valores éticos-morais ligado à formação profissional e técnica dos mestres e professores. Mas quais conteúdos compunham a supracitada disciplina?

Conforme já dito, a *Pedagogia* originada em um manual, em 1831, por meio de Maeder, e depois transformada em disciplina, em 1837, nas Escolas Normais de Versailles e de Strasbourg (para ser ensinada pelos professores e aprendida pelos alunos-mestres), foi organizada com conteúdo formado por duas unidades: *métodos de ensino* e *princípios gerais da educação*. A este momento chamamos de a fase primordial da *Pedagogia*. Mas ao rastreamos a historiografia e os manuais da época, nota-se que desde antes de 1810, já havia a unidade trina da educação, isto é, agentes influentes (reformadores, catedráticos, associações) defendiam que para os mestres-primários exercerem suas práticas de ensino com bons métodos e munidos de bons preceitos morais, eles também deveriam dominar determinados conhecimentos acerca da criança.⁸⁰

Portanto, a partir dessa iniciativa, desde os anos 1830, os manuais utilizados nas Escolas Normais incorporam o desenvolvimento da criança sob três aspectos: aspecto físico, no qual a criança é tratada como corpo orgânico; a inteligência, a criança vista como ser capaz de aprender, pensar e elaborar atividades e conhecimentos; a natureza moral, a criança percebida enquanto ser capaz de exprimir sensibilidade e afeto. Com o propósito de levar o mestre a conhecer e refletir sobre esses aspectos, para orientar o crescimento da criança segundo determinada expectativa, os manuais estruturavam a educação da criança com base em três

⁸⁰ Portanto, como se vê, a ideia de levar o mestre a conhecer o desenvolvimento da criança para poder melhor educá-la nascera muito antes da Escola Nova, movimento que irromperia pelo final do século XIX em diante. A diferença e a novidade do movimento da escola nova em relação ao movimento da unidade trina da educação dinamizada, já antes de 1810, era que aquela centrou o processo da educação escolar na criança e passou a realizar estudos baseados na pesquisa experimental tanto sobre os aspectos do desenvolvimento da criança quanto sobre os efeitos do processo da educação sobre esses aspectos. Mas os germes dessa iniciativa estavam lá pelos idos da década de 1830 em diante.

dimensões: educação física, educação intelectual, educação moral. Essa época é caracterizada por dois manuais, tornados referências por muitos anos: o “Manual do Mestre Primário ou Princípios Gerais de Pedagogia”, redigido por Adam Maeder (1831); e o “Curso Normal para Mestres de Primeiras Letras ou Direções Relativas à Educação Física, Moral e Intelectual nas Escolas Primárias”, escrito por Barão Degérando (1832).

Portanto, dessa época em diante, sobretudo depois de 1839, o campo da Pedagogia entrou em uma segunda fase, a exibir um corpo de conteúdos relativos aos elementos que compõem a educação das crianças desmembrado em duas unidades: *métodos de ensino* e *princípios gerais da educação* – unidades organizadas da seguinte forma:

I. Métodos de Ensino:

1. Princípios gerais do ensino. 2. Princípios gerais dos métodos. 3. Métodos de ensino específicos, isto é, o método individual, método simultâneo, método mútuo, método misto. 4. Disposições e qualidades necessárias aos mestres. 5. Métodos específicos para cada matéria. 6. Disciplina necessária para o ensino;

II. Princípios da Educação:

1. Distinção entre ensino e educação. 2. Objeto da educação: o ser humano do ponto de vista físico, intelectual e moral. 3. Educação física. 4. Educação intelectual. 5. Educação moral. 6. Função que o mestre primário deve ter em cada uma das três formas de educação acima.

Por conseguinte, enquanto profissão, a Pedagogia perseguia as seguintes funções: levar os mestres a dominar os *métodos de ensino* das matérias escolares; fazê-los conhecer os *aspectos do desenvolvimento da criança*; instruí-los a *praticar o ofício* mediante uma austera conduta moral segundo preceitos e regras socialmente adequados à profissão de mestre-escola.

Ressalva-se que essa Pedagogia restringia seu principal raio de ação no espaço do ensino locado no núcleo da *instrução geral* das Escolas Normais Primárias – espaço mediante o qual a fez ressoar em outros países, dentre eles, Brasil e Portugal, duas regiões lusófonas que, durante todo o século XIX e início do século XX, recorreram às experiências francesas no implemento de políticas, visando a desenvolver suas Escolas Primárias e suas Escolas Normais Primárias, tendo a *III República Francesa* como a referência áurea desse processo.

A propósito, o período da *III República Francesa* foi a fase mais importante para o campo disciplinar da Pedagogia, sobretudo, de 1878 em diante – ou, mais precisamente, da edição do *Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária* (1878) – até idos de 1904. Neste período, observou-se o campo da Pedagogia se estender nos ambientes das Escolas Normais Superiores e das Faculdades de Letras das Universidades francesas. Nesses referidos espaços, nota-se a estrutura epistêmica da Pedagogia se incrementar mediante duas novidades:

Administração Escolar e História da Pedagogia. Isso aconteceu mais precisamente desde o ano 1881, quando por meio de reforma, a Pedagogia entrou em uma terceira fase caracterizada pelos seguintes conteúdos:

1. **Educação** (princípios gerais): educação física; educação intelectual; educação moral; e métodos;
2. **Escola** (educação e instrução em comum): os tipos institucionais de escolas; a organização pedagógica; os exames; a disciplina;
3. **História da Pedagogia e Administração Escolar**: a história da Pedagogia (principais pedagogos e suas doutrinas e a análise crítica de suas obras mais importantes); legislação e administração escolar; escolas normais primárias; as escolas primárias; as escolas maternais; os anexos escolares; os funcionários; supervisão e direção do ensino primário; bibliotecas pedagógicas; conferências pedagógicas. (FRANCE, 1886b, p. 35-41).

Este é o campo da Pedagogia desenvolvido na França, desde 1881, tornando-se a sua marca mais forte até 1904, com repercussões importantes em outros países, em especial, Brasil e Portugal.

Porém, em 1905, agentes envolvidos no campo mediante reforma configuraram a nova estrutura epistêmica da Pedagogia, incluindo as disciplinas de Psicologia, Economia Política e Direito. Neste ano, o conteúdo da Pedagogia passou a compor duas unidades (FRANCE, 1909):

I: *Psicologia e Moral Aplicada à Educação, Doutrinas Pedagógicas;*

II: *Pedagogia Prática e Administração Escolar, Direito e Economia Política.*

De todo modo, quando comparamos as medidas legislativas de 1839, 1881 e 1905, que estabeleceram respectivamente os programas da disciplina de Pedagogia, com os manuais redigidos desde 1881, podemos delinear a particularidade da estrutura epistêmica do campo da Pedagogia francesa de 1831 a 1911. A particularidade desta estrutura se formou pelas seguintes unidades do saber: *unidade dos métodos de ensino; unidade trina da educação; unidade das doutrinas pedagógicas; unidade da administração escolar; unidade da Psicologia aplicada à Educação* (confirmam quadro 19). Para compreensão dessa estrutura constituída ao longo prazo, achamos conveniente distinguir cada uma dessas unidades do saber, em uma forma resumida.

Quadro 19: Estrutura Epistêmica Básica da Pedagogia Francesa Desenvolvida de 1831 a 1911.

Estrutura Epistêmica da Pedagogia Francesa	
Unidades do Saber	Métodos de Ensino
	Educação Física, Educação Intelectual, Educação Moral
	Doutrinas Pedagógicas
	Administração Escolar
	Psicologia Aplicada à Educação...

Fonte: France (1909; 1886b; 1839); Maeder (1831); Daligault (1851); Chasteau (1927); Compayré (1911); Marion (1887).

A **unidade dos Métodos de Ensino** abordava conceitualmente os *métodos individual, simultâneo, mútuo e misto*. O *método individual* restringia-se ao ensino de um pequeno coletivo de crianças, cujo mestre-escola conferia a lição e acompanhava a direção da aprendizagem de cada uma individualmente. O *método simultâneo* envolvia um coletivo maior de crianças, dividido em turmas por salas, com média de 30 crianças, recebendo, todas juntas, simultaneamente, a mesma lição do mestre-escola. O *método mútuo* designava um sistema de ensino piramidal, ou seja, um salão com um *mestre* na cúpula, os vários grupos de *crianças* na base, os *monitores* na faixa intermediária, sendo estes os regentes diretos do processo de ensino. O *método misto* era a combinação em uma mesma turma de crianças entre o *ensino simultâneo* e o *ensino mútuo*, isto é: um coletivo de crianças dividido em grupos auxiliados por *monitores*, no qual ao *mestre* é reservada a função de regência das lições orais e das explicações técnicas, e os *monitores*, encarregados das tarefas de repetição, correção e disciplinamento dos grupos. Além desses citados *métodos*, muitos manuais também abordavam conjuntamente os *métodos cognitivos*, dentre eles, o *natural*, o *intuitivo*, *dedutivo*, *indutivo*, *socrático*, *experimental*.

Já a **unidade Trina da Educação** tratava da *educação física*, da *educação intelectual* e da *educação moral*. O objetivo da *educação física* era instruir os mestres sobre a importância do conhecimento de natureza física do desenvolvimento da criança, por intermédio da prática de exercícios corporais, mediante ginástica, jogos e jardinagem. A *educação intelectual* abordava a importância do processo escolar, das lições e as suas recapitulações, o uso dos livros didáticos, o trabalho de casa, o papel da estética, e, por fim, o ensino das matérias escolares para o desenvolvimento da dimensão intelectual das crianças. Por sua vez, a *educação moral* baseava-se em certos objetivos, dentre eles: despertar e desenvolver a consciência na criança; senso de verdade; sentimento de afeto e bondade. Para tanto, o conteúdo abrangia vários temas: diversidade de temperamentos e caracteres da criança; importância do hábito; influência do exemplo; autoridade do mestre; disciplina na escola; recompensas e punições;

literatura infantil e sua escolha para as crianças; papel doméstico e social das mulheres na educação das crianças.

A **unidade das Doutrinas Pedagógicas** (nomeada na Escola Normal Superior como *História da Pedagogia*) compunha seleção e organização de fragmentos de abordagens sobre a educação, em especial, feitas por nomes importantes de diferentes áreas do saber, a partir do cargo, da função ou do ofício praticados, fossem como filósofos, físicos, gestores, juristas, médicos, poetas, políticos, professores, reformadores, religiosos, nomes que, de algum modo, especularam ideias, opiniões, reflexões, políticas ou ainda sugeriram, ou realizaram determinadas concepções e *métodos de ensino* para as crianças – e, assim, tornaram-se as *autoridades* na área da Educação. Dos nomes mais citados nos domínios das *doutrinas pedagógicas* distinguam-se: Aristóteles, Bell, Comenius, Fénelon, Froebel, Herbart, Lancaster, Locke, Kant, Montaigne, Montesquieu, Pascal, Pestalozzi, Platão, Rollin, Rousseau, Spencer, Stuart Mill.

Na **unidade da Administração Escolar** eram discutidos vários temas pertinentes à *gestão das Escolas Primárias* públicas. Por exemplo: instalação física da escola, ou seja, mobiliário e equipamentos de sala, biblioteca, registros escolares, pátio escolar, residência dos mestres; organização pedagógica: classificação dos alunos, planos de estudo, ensino das matérias, educação moral, educação familiar, avaliação escolar; disciplinamento: regras, recompensas, punições, notas escolares, histórico escolar; atividades complementares: conferências, aulas recreativas; administração: as autoridades públicas responsáveis pela supervisão das escolas públicas, os regulamentos departamentais, os deveres e direitos dos diretores de escola, os assistentes e os professores, as leis orgânicas do Estado relativas à instrução pública, noções de *Economia Política* enquanto meio de compreensão dos processos econômicos da sociedade e finanças do estabelecimento, da comuna, do departamento e do Estado.

A **unidade da Psicologia aplicada à Educação** compunha-se por temas específicos da *Psicologia*, que se desenvolviam no âmbito da educação escolar e eram apropriados pela Pedagogia ensinada nas Escolas Normais Primárias, nas Escolas Normais Superiores e nas Faculdades de Letras, nestas por meio dos *cursos complementares*. Os temas mais recorrentes no período relacionavam-se às *faculdades, aos intelectuais* e aos *caracteres comportamentais* com os temas: educação da mente e sentidos; a curiosidade; a atenção; a percepção; a memória; a imaginação; a imitação; a razão; os hábitos; a autoestima; a simpatia; o medo; a obediência e a moralidade infantil; a tristeza; a irritação; a sensibilidade; a generosidade; os jogos infantis.

É possível encontrar nesse contexto, portanto, uma imagem formada do campo disciplinar da Pedagogia, isto é, da organização dos elementos que cumpunham a educação das crianças, em uma estrutura epistêmica exclusiva, para efeito de estudo, de ensino e de aprendizagem. Logo, no modo em que a Pedagogia se particularizou na França, sobretudo, entre 1831 a 1911, é possível afirmar que, nessa forma assumida, ela tornou-se uma das principais disciplinas símbolos da *III República*. Dito isto, compete demonstrarmos a seguir o que pensavam os agentes envolvidos com esta Pedagogia.

12 DISCUSSÕES EPISTEMOLÓGICAS

A *discussão epistemológica* em torno da Pedagogia fez parte do contexto de vários debates educacionais da III República, no final do século XIX e início do século XX. A ascensão dos debates relacionava-se a vários fatores: as políticas públicas da III República (1870-1940); a contrarrevolução republicana desencadeada após a *Comuna de Paris* e o *caso Dreyfus*, com o fim de pacificar e promover a coesão e a ordem das classes sociais; as disputas políticas entre elites republicanas e elites católicas pela hegemonia do controle das Escolas Primárias e das Escolas Normais; a renovação da universidade e a criação pelo Ministério da Instrução de cursos complementares de Pedagogia nas Faculdades de Letras; a edição do manual educacional da III República, o *Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária*, organizado por Ferdinand Buisson, o *Museu Pedagógico* e a edição da *Revue Pédagogique*, desde 1882.

É nesse contexto que as discussões epistemológicas em torno da Pedagogia afloram. Os professores normalistas, por meio das aulas nas Escolas Normais Primárias, e por meio de conferências nas Faculdades de Letras, discutiam acerca da natureza da relação entre o sujeito e o objeto da Pedagogia, sobre se esta era uma *arte* ou uma *ciência*, ou seja, se ela pertencia à área das *Artes* ou se à área das *Ciências*. A base dessas discussões encontra-se nos *manuals* das disciplinas de *Pedagogia* e de *Psicologia e Moral aplicada à Educação*, também no *Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária* organizado por Ferdinand Buisson, e igualmente na *Revue Pédagogique*. Porém, em vista de estas discussões encontrarem sua base central na estrutura epistêmica da Pedagogia, os *manuals* serão nossas fontes predominantes, para abordarmos essas discussões, auxiliados também por alguns *artigos* relacionados escritos nessa época.

As discussões iniciais datam de 1831, com Adam Maeder, e depois avançam com Jean Dumouchel, em 1853, Jean Baptiste Daligault, em 1851, e Michel Charbonneau, em 1862. Adam Maeder era professor e inspetor de escolas reformadas, enquanto Dumouchel, Daligault e Charbonneau foram diretores de Escolas Normais Primárias. As ideias de Pedagogia destes autores já foram apresentadas em capítulos precedentes.

Em verdade, grande parte dos *manuals* de Pedagogia era produzida por diretores de Escolas Normais, que, por tradição, assumiam o ensino da disciplina de Pedagogia, uma vez que as Letras (Literatura, Gramática, História, Geografia, Música...) e as Ciências (Matemática,

Física, Ciências Naturais...) eram regidas pelos professores com conhecimento nessas referidas áreas.⁸¹

Mas as discussões epistemológicas tomaram outras proporções depois de 1880 em diante, no contexto das reformas da III República. O volume das discussões expandiu-se, diversificando-se. As principais ocorreram por intermédio dos professores normalistas com agregação em Filosofia, cujos trabalhos se destacaram dentro e fora da França, em especial, as discussões feitas por Félix Pécaut, Henri Marion, Gabriel Compayré, Émile Durkheim.

Fora deste grupo, destacou-se a normalista Louise Chasteau, professora influente na Escola Normal Feminina. São nomes que observaram o conturbado Segundo Império (1852-1870) de Luís Bonaparte ruir com a Guerra Franco-Prussiana. Ouviram as notícias em relação a Luís Bonaparte ser deposto, e, depois, também ouviram as notícias sobre a curtíssima duração da *Comuna de Paris*, sobre as mortes e expulsão dos comunistas e da anexação da Alsácia e da Lorena pela Alemanha, incluída, nessa anexação, a inspiradora cidade de Strasbourg, e, depois, as notícias acerca do estabelecimento da III República, em um cenário fortemente marcado por disputas de espaços, entre republicanos e monarquistas, entre burgueses e operários combativos.

Viveram no contexto em que o número das Escolas Normais atingiu o auge de seu crescimento, entre 1878 a 1911, este o ano da segunda edição do *Dicionário de Pedagogia*, o manual educacional da III República. No período, podia-se constatar em cada departamento francês duas Escolas Normais (uma masculina e uma feminina), cada uma com sua Escola Primária de aplicação anexada ao lado, para os alunos normalistas aprenderem diretamente com o acompanhamento das atividades e com a prática de ensino. Neste período, a França se dividia administrativamente em 89 departamentos, sendo que na região de Paris também existiam três Escolas Normais Superiores. Se essas informações forem consideradas, pode-se dizer que existiam 180 Escolas Normais na França, em 1911.

Para efeito de comparação com este número, observa-se que, no Brasil, havia nessa mesma época, 18 Escolas Normais (ARAÚJO, FREITAS, LOPES, 2008).⁸² Esse dinâmico cenário francês passou a chamar a atenção de inúmeros países. Em 1882, Félix Pécaut observou

⁸¹ Pela segunda metade do século XIX na França, as áreas de ensino eram divididas pelos domínios científico, literário e pedagógico. Mas comumente predominava a classificação: Letras e Ciências.

⁸² Ainda sobre o Brasil, quando comparado com os Estados Unidos da América, a diferença torna-se muito maior: a primeira Escola Normal no Brasil foi criada em 1835, e nos Estados Unidos da América do Norte, em 1839, em Lexington, Massachussets; contudo, neste país, no ano de 1884, havia 278 Escolas Normais (BUISSON, 1886), enquanto no Brasil, neste mesmo ano, existiam 16 destes estabelecimentos (ARAÚJO et al. 2008).

se um estrangeiro visita o país, ele não erra se escrever no seu diário: “A França está ‘pedagogizando’” (*La France pédagogue*). (PÉCAUT, 1882, p. 7).

A Pedagogia, nesse contexto bem observado por Félix Pécaut, é considerada um campo do conhecimento, uma disciplina, com estrutura epistêmica própria sobre a educação da criança, disciplina também chamada de "ciência da educação". Mas ela é muito mais que isso, segundo deixa entrever Pécaut: ela é também um componente da política, que apoiará o projeto de consolidação da III República: nesta arena, ocupada e disputada por diversidade de agentes com diferentes interesses e concepções, a Pedagogia será extraída de seus nichos originários, os autores de manuais e professores nas Escolas Normais, e se tornará objeto de opinião política, formando-se grupos “pedagogistas” e grupos “antipedagogia”. Este cenário político, que Pécaut vê como “usos e abusos da Pedagogia”, repercutiu sobre os professores envolvidos com a disciplina, que sentiram ainda mais necessidade de aprofundar a fundamentação da disciplina, do ponto de vista filosófico, histórico, ético e científico.

Nessa nova dinâmica política e social, irrompeu um novo tipo de professor normalista: defensor dos ideais republicanos, mais intelectualizado e servindo-se de um maior volume de referências, dentre os principais, Platão (428 a.C.-347 a.C.), François Rabelais (1494-1553), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804), Johann Pestalozzi (1746-1827), Stuart Mill (1806-1873), Alexander Bain (1818-1903), Herbert Spencer (1820-1903). Este grupo também usava frações da Fisiologia para embasar aspectos pertinentes à educação física; e igualmente fragmentos da Psicologia e da Filosofia Moral, para destacar aspectos referentes à educação intelectual, moral e às reflexões sobre conteúdos e métodos de ensino; e frações do Direito e da Economia, para embasar o conteúdo da Administração Escolar. A professora Louise Chasteau fazia parte dessa estirpe especial de professores.

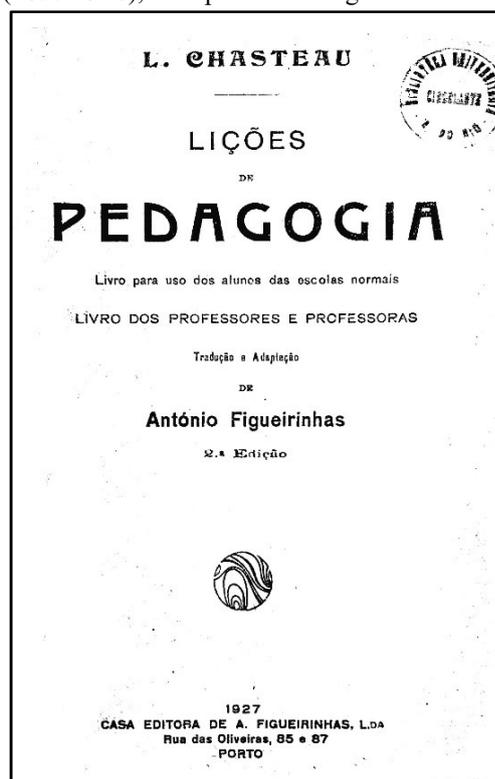
12.1 Louise Chasteau

Louise Chasteau (1850-1926) nasceu na comuna de Thiviers, Departamento de Dordonha, região da Nova Aquitânia. Tornou-se especialista em Letras Francesas, foi diretora e professora de Pedagogia da Escola Normal Primária Feminina de l’Aube. Depois, tornou-se diretora de estudos pedagógicos da Escola Normal Superior de Fontenay, e também regente de um curso prático de Pedagogia em Paris. Escreveu ainda romances e crônicas, abordando, em especial, temas femininos – cujos textos assinava com o nome de Louise Saigne (REVUE PEDAGOGIQUE, 1884).

Ela escreveu dois artigos para *Revue Pédagogique* (1881, 1882) e dois manuais. Os manuais foram *Lições de Pedagogia*, publicado em 1882, e *Redações Pedagógicas*, este, em 1885. Os dois manuais tiveram várias edições dentro e fora da França. Utilizaremos, aqui, sua discussão sobre Pedagogia da segunda edição portuguesa de “Lições de Pedagogia”, obra publicada em 1927. Faz-se necessário observar que o editor desta edição preferiu identificá-la somente pelo sobrenome Chasteau, omitindo o nome, ou seja, escrevendo apenas a letra L.

No “Prólogo da 1ª edição”, o professor e editor português António Simões Figueirinhas (1865-1945) identifica a autoria da obra como se fosse do gênero masculino, dizendo: “É esplêndido o livro de Chasteau, distinto pedagogo francês, sobejamente conhecido já, como um dos mais seguros, honestos e lógicos pensadores” (FIGUEIRINHAS, 1927, p. 5). Na mesma época, corria no Brasil uma edição do mesmo manual “Lições de Pedagogia”, mas sem indicação da autoria.

Figura 33 – Edição portuguesa de 1927 de *Lições de Pedagogia*, manual escrito pela professora normalista francesa Louise Chasteau (1850-1926), obra publicada originalmente em 1882.



Lições de Pedagogia é um manual que segue a mesma estrutura dos demais manuais da área. Mas se diferencia pela qualidade da escrita e a importância dada à mulher como mestra (*institutrice*) formada em escola de formação docente feminina. Portanto, é uma visão feminina da Pedagogia. De início, Louise Chasteau define o conceito, o objeto, a divisão e a origem do

termo Pedagogia. Ela tinha compreensão de que o profissional que lida com a educação escolar necessita seguir regras e preceitos para educar as crianças, e, de igual modo, dominar as críticas dos diferentes sistemas educativos, elaboradas pelos estudiosos da área. A Pedagogia seria, portanto, a ciência que daria essas condições aos mestres e mestras. Diz a autora:

A Pedagogia é a ciência da educação. Indica-nos as regras e os preceitos que devemos seguir na educação das crianças. Apresenta a crítica dos que a estudam os diferentes sistemas educativos em voga, fixando as incertezas daqueles cuja missão é instruir a juventude (CHASTEAU, 1927, p. 7).

Mas no que diz respeito à ciência, a Pedagogia é mais uma disciplina de estrutura filosófica, do que realmente científica, no sentido forte do termo. Isso porque, segundo ela, a “pedagogia é uma ciência filosófica, que se fundamenta na Psicologia, na Lógica e na Moral”. (CHASTEAU, 1927, p. 7). Baseia-se na Psicologia, em razão de ela (Pedagogia) agir sobre a alma da criança, e na Lógica, pois deve apoiar-se em princípios lógicos, e na Moral, porque ela precisa estabelecer um ideal de moralidade para formar a criança, como diz de forma textual: “Realmente, toda a boa Pedagogia deve ser fundamentada na natureza da alma humana, deve obedecer a princípios lógicos, e deve finalmente conceber um ideal de moralidade para o qual forma a criança” (CHASTEAU, 1927, p. 7). E de onde procede etimologicamente os vocábulos pedagogia e pedagogo? De acordo com Louise Chasteau:

A palavra pedagogia significa textualmente *conduzir a criança*. Antigamente, chama-se *pedagogo* o escravo que, em Roma, era encarregado da vigilância das crianças. Mas tarde, este *pedagogo* foi como que o repetidor dos estudantes; e pelo decorrer do tempo, converteu-se num mestre e ensinou diretamente (CHASTEAU, 1927, p. 9).

Após essas considerações sobre o termo pedagogia, a autora prossegue descrevendo a evolução do conceito de pedagogo. Segundo ela, o conceito mudou de uma acepção negativa, associada a uma pessoa pedante, para uma positiva, ou seja, passou a se relacionar a pessoa que não conduz ou educa crianças, mas que estuda e critica as doutrinas da educação, ou seja: o pedagogo não seria mais um educador de crianças, e sim, um teórico da educação: “Aquela palavra foi por muito tempo tomada numa acepção deprimente e tomada como sinônima de pedante. Hoje, chama-se pedagogo o que estuda ou critica as doutrinas da educação, ou que é autor dum sistema educativo” (CHASTEAU, 1927, p. 9). Existindo desse modo uma divisão social do trabalho: de um lado, os pedagogos, tidos por teóricos da educação e, de outro, as mestras e os mestres reponíveis pela prática educativa das crianças. Mas qual é o objeto da Pedagogia?

Para Louise Chasteau, o objeto da Pedagogia é a educação e não a instrução. Conforme a autora, a “instrução é o conjunto de conhecimentos, ou possuídos por um indivíduo ou que ao mesmo indivíduo pretendem-se ministrar” (CHASTEAU, 1927, p. 255). Prontamente, por este conceito, a instrução é o conjunto de conhecimentos e atividades que as mestras e os mestres empregam para a educação das crianças, articula ela: “A educação é o conjunto dos meios que se empregam para aperfeiçoar um ser relativamente aos seus fins naturais” (CHASTEAU, 1927, p. 14). E quais são os meios?

De acordo com ela, o ser humano é considerado sob três aspectos: um “ser de natureza física na forma dum corpo”, um “ser de natureza espiritual dotado de inteligência”, um “ser de natureza sensível e afetiva dotado de sentimentos”. Por isso, os meios para desenvolver uma pessoa nesses três aspectos são precisamente “a Educação física, a Educação intelectual e a Educação moral” (CHASTEAU, 1927, p. 16). Mas para realizar essas formas de educação, é preciso que os mestres e as mestras conheçam e dominem determinados métodos de ensino adequados, baseados na lógica e em preceitos morais (CHASTEAU, 1927, p. 264-277). Por fim, Chasteau define a particularidade da Pedagogia francesa de sua época, com as seguintes características:

- 1) levanta a mulher por uma instrução desenvolvida e designa-lhe uma missão preponderante na família;
- 2) baseia, em grande parte, a disciplina sobre a honra, mostrando assim quanto conservou intacto este sentimento cavalheiresco de amor próprio nacional e quase desconhecido em outros povos;
- 3) combate o empirismo, exige métodos racionais, o ensino intuitivo e pelos objetos;
- 4) é essencialmente fundada sobre a natureza da criança, de cujo conhecimento parte para chegar aos preceitos que ela indica. (CHASTEAU, 1927, p. 12-13).

Em linhas gerais, para Louise Chasteau, a Pedagogia é uma ciência filosófica que tem a educação da criança por objeto, e a educação física, intelectual e moral enquanto os meios para essa educação, cuja consecução depende de métodos de ensino e os preceitos morais. Nessa mesma época, destacou-se o professor normalista defensor dos ideais políticos e educacionais da III República, com sua Pedagogia institucional de caráter moralizante: Henri Marion.

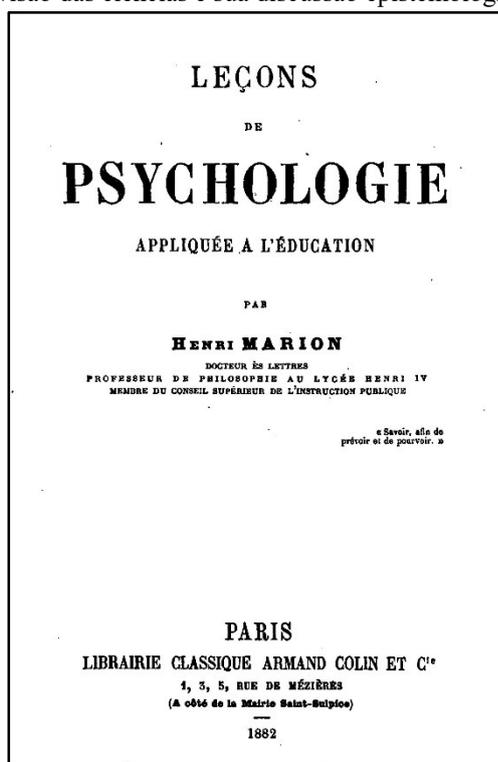
12.2 Henri Marion

Henri Marion nasceu em 1846, na comuna de Saint-Parize-en-Viry, Departamento de Nièvre, região de Bourgogne-Franche-Comté. Foi professor formado na Escola Normal Superior, pertencendo depois ao grupo dos professores com Agregação em Filosofia (*Agrégé*

de Philosophie). Enquanto professor normalista, lecionou no ensino secundário, Colégio Henri IV. Depois ministrou a disciplina Psicologia Aplicada à Educação, na Escola Normal Superior de Fontenay. O primeiro *curso complementar de Ciência da Educação* aberto no ano de 1883 na Faculdade de Letras da Universidade da Sorbonne foi realizado por ele, no qual permaneceu até 1896, ano de seu falecimento. Marion é reconhecido o “primeiro professor de Ciência da Educação na França” (PLAISANCE, VERGNAUD, 2003, p. 19).

Do início ao fim da carreira de professor normalista, ele elaborou muitos trabalhos, entre artigos redigidos para o *Dicionário de Pedagogia* organizado por Ferdinand Buisson (1887) e artigos para a *Revue Pédagogique*.⁸³ Quanto aos manuais, destacam-se a *Solidariedade Moral* (1880) e *Lições de Psicologia Aplicada à Educação* (1882). Pode-se dizer que essas são suas obras principais. Porém, aqui, recorreremos só ao artigo *Pedagogia* (1887) e, especialmente, ao manual *Lições de Psicologia* (1882), para delinear sua discussão epistemológica sobre a Pedagogia disciplinar.

Figura 34 – Manual *Lições de Psicologia Aplicada à Educação* (1882), em que Henri Marion expõe uma divisão das ciências e sua discussão epistemológica da Pedagogia.



⁸³ Na *Revue Pédagogique* constam 16 artigos de Henri Marion, publicados entre 1882 a 1894, abordando assuntos variados, em especial, relacionados às doutrinas pedagógicas, ao ensino da Moral, da Psicologia, da Ciência da Educação, da Pedagogia etc.

No manual *Lições de Psicologia Aplicada à Educação*, Marion inicia conceituando Ciência. Para ele, *Ciência* “é um conjunto de certas verdades gerais, ligadas entre si e formando um sistema, em uma determinada ordem de conhecimento” (MARION, 1882, p. 10). Ao passo que a base da *Ciência* seria a teoria, o “conhecimento especulativo das coisas” (MARION, 1882, p. 16). Após esse conceito de Ciência, Marion aborda uma classificação das Ciências, para chegar ao que lhe interessa: tratar sobre as disciplinas chamadas por ele de Ciências Filosóficas, formadas por “Psicologia (ciência da alma), Lógica (ciência das leis do pensamento), Moral (ciência dos deveres), Estética (ciência do belo), Metafísica (ciência das causas primeiras)” (MARION, 1882, p. 12). Seriam Ciências filosóficas porque, segundo Marion, a Filosofia é a atividade fundamental de todas elas (MARION, 1887). Ao fim, Marion diz que no conjunto, a “Pedagogia é uma ciência filosófica cujas suas regras imprescindíveis ela retira da Psicologia, da Lógica e da Moral” (MARION, 1882, p. 15). E o que é Pedagogia?

Para Marion, a Pedagogia está relacionada à educação, sendo esta composta pela educação física, educação intelectual e educação moral. E, para ele, a “educação é uma prática, concernente a todos os procedimentos pelos quais a criança é levada ao seu desenvolvimento, cultivando e dirigindo todas as suas faculdades”. Assim, pode ele dizer que a “Pedagogia é a ciência que tem a educação por objeto” (MARION, 1882, p. 13-14). O autor continua:

Pedagogia é a ciência da educação. A palavra pedagogo, de origem grega, significa condutor de crianças. Primeiro chamamos o pedagogo de escravo responsável por levar as crianças para a escola. Desse sentido, a palavra passou a um significado mais nobre; hoje, um pedagogo é aquele que orienta intelectual e moralmente a juventude. Pode haver uma missão mais bonita? Todo mundo entende sua importância e sua grandeza (MARION, 1882, p. 13).

Porém, de acordo com Marion, além de ser *ciência*, a Pedagogia também é uma *arte*, pois seu objeto, *a educação*, “acha-se no plano das ações práticas, dos instintos, do tato e do afeto” (MARION, 1882, p. 16). Deste modo, o suporte da ciência é a teoria, e o da arte é a prática: “A teoria é conhecimento especulativo das coisas, a prática consiste essencialmente em ação; concluindo-se que a ação é sempre a aplicação de algum conhecimento” (MARION, 1882, p. 16-17). Nesse caso, a ação é a prática da educação, e a aplicação de algum conhecimento a essa prática seria a Pedagogia.

Partindo desses princípios abordados no manual *Lições de Psicologia Aplicada à Educação* (1882), anos depois, em 1887, no artigo *Pedagogia*, Marion desenvolve o conceito: “A Pedagogia é a ciência da educação, ou seja, é o estudo sistemático, o estudo racional tanto dos fins que se devem propor quanto dos meios mais adequados para se educar as crianças” (MARION, 1887, p. 2.238). Nesse âmbito, ainda segundo Marion, o serviço mais nobre que

esta ciência pode oferecer, em termos práticos, é a consecução da educação do caráter moral da criança. Portanto, em razão de se guiar por “intenções práticas” e por “conhecimentos teóricos”, o desenvolvimento da Pedagogia decorre como aplicação direta da Psicologia, da Lógica e da Moral (MARION, 1882; 1887). E finaliza sobre a importância da Pedagogia:

A importância da Pedagogia emerge de seu próprio objeto. É sobre a felicidade dos homens, a felicidade das espécies tanto quanto a felicidade individual. E ainda não basta dizer felicidade; pois a felicidade não é o único fim, nem o fim supremo da vida. Ela tem outro propósito, muito mais nobre: a dignidade moral, a honra, a virtude, esse é o objeto que a educação deve oferecer acima de tudo; a felicidade virá em decorrência disso” (MARION, 1882, p. 14).

Em síntese, para Marion, a Pedagogia essencialmente é uma ciência filosófica, cujas regras imprescindíveis ela retira da Psicologia, da Lógica e da Moral. O objeto da Pedagogia é a educação. A Pedagogia é a Ciência da educação. Contudo, por sua natureza, a Pedagogia é tanto uma Ciência quanto uma arte da educação (*la science et l'art de l'éducation*). Ressalvando que *arte*, para Marion, designa sentido de prática (ofício, profissão) e *Ciência*, o sentido de teoria, ou conjunto de certas verdades gerais, ou conhecimentos especulativos das coisas, tudo conseguido por intermédio de interpretação e reflexão fundamentadas com base em material e fragmentos fixados em livros.

A discussão epistemológica desenvolvida por Marion foi considerada refinada e importante para a fundamentação teórica da Pedagogia da época. O debate serviu, deste modo, de inspiração para outros professores normalistas envolvidos com as mesmas questões, dentre eles, Gabriel Compayré, igualmente um professor defensor dos ideais políticos e educacionais da III República.

Gabriel Compayré, ao surgir no cenário educacional, sobretudo, pelos idos de 1880, aprofundou ainda mais as questões históricas e epistemológicas da Pedagogia.

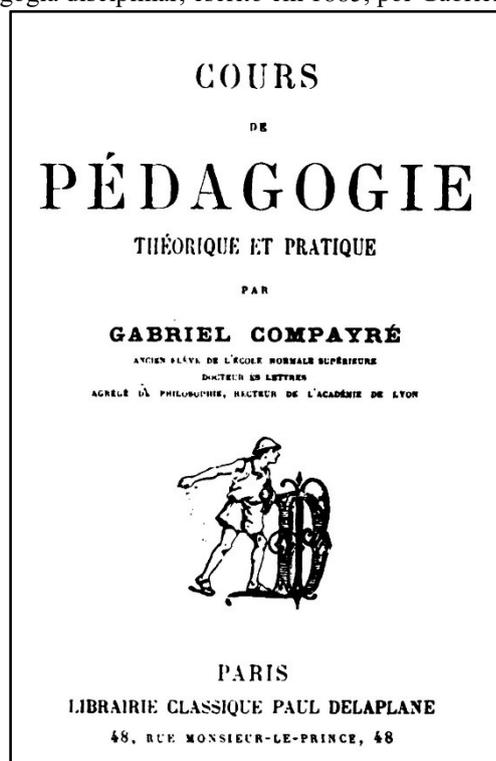
12.3 Gabriel Compayré

Gabriel Compayré nasceu em *Albi*, comuna do Departamento do Tarn, na região da Occitanie. Formou-se professor normalista na Escola Normal Superior. Em 1866, obteve o título de Agregação em Filosofia (*Agrégé de Philosophie*). Passou, então, a lecionar Filosofia e Psicologia Aplicada à Educação nas Escolas Normais Superiores de Fontenay-aux-Roses e de Saint-Cloud.

Foi nomeado pelo Ministério da Instrução Pública para reger curso complementar de Ciência da Educação na Faculdade de Letras da Universidade de Toulouse. Nesse período,

notabilizou-se pelo ensino e pela produção de textos de base histórica sobre temas relativos à Moral, à Pedagogia e à Psicologia, realizados mediante um viés notadamente filosófico. Entre os seus trabalhos, destacam-se *História da Pedagogia* (1884), *Curso de Pedagogia Teórica e Prática* (1885) e artigos publicados no *Dicionário de Pedagogia* gerido por Ferdinand Buisson e na *Revue Pédagogique*.⁸⁴ Entretanto, para delinear a sua discussão sobre a Pedagogia, aqui nos serviremos, em especial, do *Curso de Pedagogia Teórica e Prática* (edição de 1897).

Figura 35 – *Curso de Pedagogia Teórica e Prática* (edição de 1897), um clássico da Pedagogia disciplinar, escrito em 1885, por Gabriel Compayré.



Compayré diz que o manual nasceu das aulas regidas por ele nas Escolas Normais Superiores de Fontenay-aux-Roses e de Saint-Cloud. O manual, segundo o autor, afirma no prefácio: “Princípios e práticas da educação, ou a bem dizer, noções essenciais que qualquer mestre que educa e instrui crianças não pode prescindir” (COMPAYRÉ, 1897, p. 5). Essas noções seriam sínteses extraídas dos antecessores, perante as quais ele apenas realizou “complementos com observações próprias” (COMPAYRÉ, 1897, p. 6). A lista referente aos seus antecessores é ampla, constando, por exemplo, Alexander Bain, Alfred Espinas, Emanuel

⁸⁴ Na *Revue Pédagogique* constam 59 trabalhos de Compayré, publicados entre 1885 a 1912, abordando assuntos variados, relativos à Moral, à Psicologia, à educação estrangeira (em especial a dos Estados Unidos), à História da educação, à História das doutrinas pedagógicas etc.

Kant, Ferdinand Buisson, Helvétius, Henri Marion, Herbert Spencer, Horace Mann, Huxley, James Mil, John Locke, Pestalozzi, Platão, Rousseau, Stuart Mill e outros.

Compayré divide a obra em duas unidades que, segundo ele, seguem a forma como a Pedagogia se encontra estruturada: a Pedagogia teórica e a Pedagogia prática. A teórica diz respeito ao *sujeito* da educação, à criança em si mesma: estuda o seu desenvolvimento natural e na cultura escolar, abordando os conhecimentos realizados pelos observadores da infância, tendo por foco a unidade trina da educação, que é a educação física, a educação intelectual e a educação moral. Ao passo que a Pedagogia prática trata o *objeto*, isto é, os métodos de ensino das matérias escolares e as regras e princípios da disciplina, realizados pelos “especialistas na *arte*, aqueles que pela prática experimentaram métodos de instrução e as regras da disciplina” (COMPAYRÉ, 1897, p. 6).

Depois dessas explicações, Compayré inicia a “primeira lição” do manual fazendo o seguinte questionamento: “Existe uma ciência da educação?” Mas antes de apresentar a sua resposta, é necessário esclarecer o que ele entende por *educação*. Primeiro, ele diz que a *educação* é uma *arte* (ofício), para depois considerar a possibilidade de ela ser também uma *ciência*:

A educação é uma *arte*:

A educação em si é uma arte, isto é, uma habilidade prática (*une habileté pratique*), que certamente supõe algo além do conhecimento de algumas regras aprendidas nos livros, esse algo é exatamente a experiência, as qualidades morais, um certo calor do coração, uma verdadeira inspiração da inteligência. A educação não existe sem um educador (*éducateur*), assim como a poesia sem um poeta, ou seja, ela não existe sem uma pessoa que por suas próprias qualidades vivifica e aplica as leis abstratas e mortas dos tratados de educação (COMPAYRÉ, 1897, p. 10).

A educação é uma *ciência*:

Mas assim como a eloquência tem suas regras que é a retórica, e a poesia, que é a poética, e do mesmo modo que a Medicina, que é uma arte, que ao mesmo instante se apoia nas teorias das ciências médicas, portanto, da mesma forma a educação, antes de ser uma arte nas mãos dos mestres que a exercitam e que a fertilizam por sua iniciativa e por sua dedicação e imprimindo seu espírito e seu coração, é ela também uma ciência que o filósofo (*philosophe*) deduz das leis gerais da natureza humana e que o professor (*professeur*) induz a partir dos resultados obtidos de sua experiência. (COMPAYRÉ, 1897, p. 10-11).

Em outras palavras, a educação existe porque, de um lado, é praticada por alguém (os mestres), e, de outro, porque ela é pensada por pessoas dedicadas a estudá-la do ponto de vista da teoria (os filósofos) e da experiência (os professores) – existindo, desta forma, uma divisão social do trabalho envolvendo a educação: os *mestres*, de um lado, que a executam, e, de outro, os *filósofos* e *professores*, que elaboram regras e princípios que norteiam essa

execução. Partindo dessa ideia, ele, então, responde: “Hoje, ninguém contesta a possibilidade de uma ciência da educação” (COMPAYRÉ, 1897, p. 10). E completa, proferindo, que há apenas um problema: a relutância em atribuir a essa *ciência* o nome *Pedagogia*. Diz ele:

Existe, portanto, uma ciência da educação, ciência prática e aplicada, que agora tem seus princípios, suas leis, que atestam sua vitalidade por meio de um grande número de publicações, na França e no exterior, e que também tem seu nome, embora ainda relutemos em atribuir a esta ciência o nome de Pedagogia (COMPAYRÉ, 1897, p. 11).

Compayré preferia o nome “Ciência da Educação” em vez de Pedagogia. E não era só ele. Ao serem os cursos complementares abertos nas Faculdades de Letras, regidos por professores normalistas com Agregação em Filosofia, igualmente a Henri Marion na Sorbonne, Lionel Dauriac (1847-1923) em Montpellier, Victor Egger (1848-1909) em Nancy, Alfred Espinas (1844-1922) em Bordeaux, e Raymond Thamin (1857-1933) em Lyon, apenas Alfred Espinas “foi o único a não relutar em dar ao seu curso o nome de Pedagogia” (COMPAYRÉ, 1897, p. 11).

Esse fato despertou a atenção de Compayré, pois Alfred Espinas era respeitado na época, por ter sido aluno de Herbert Spencer (1820-1903), filósofo e biólogo inglês tido por autoridade e referência máxima entre os professores normalistas franceses. Assim, para todos os efeitos, Compayré seguiu atribuindo à “Ciência da Educação” o nome de Pedagogia, apesar de não concordar plenamente. Mas o que pensa Compayré sobre a Pedagogia? A essa questão, ele responde distinguindo Pedagogia de educação: a Pedagogia é a teoria da educação e a educação é a prática da Pedagogia. Em suas palavras:

Equivocadamente muitos autores ainda confundem Pedagogia e educação. Há mais de uma nuance entre esses dois termos. A Pedagogia é, por assim dizer, a teoria da educação, e a educação é a prática da Pedagogia. Assim como alguém pode ser um retórico sem ser um orador, também pode ser um pedagogo (*pédagogue*), ou seja, conhecer bem as regras da educação, sem, porém, ser um educador (*éducateur*), ou seja, sem ter o talento prático para educar as crianças (COMPAYRÉ, 1897, p. 11).

Com efeito, ele complementa dizendo que não basta o pedagogo conhecer bem a teoria, ou seja, os princípios e regras gerais de sua arte (a educação), “senão sabe exercê-la na prática. Por sua vez, também “não basta o educador dominar a prática de seu ofício desprezando a teoria, ou seja, a Pedagogia” (COMPAYRÉ, 1897, p. 11-12).

Compayré buscava justificar a necessidade de a Pedagogia ser ensinada nas Escolas Normais Superiores, por ser ela, segundo queria acreditar, a Ciência da educação, a Ciência que fornecia “as leis teóricas da educação e do ensino”, para os mestres poderem exercer a sua

profissão de um modo mais adequado possível. Queria falar dessa possibilidade para si e para os movimentos que defendiam ser a Pedagogia coisa supérflua:

Portanto, não nos deixemos pensar igual a Diesterweg, quando articula que o estudo da Pedagogia é coisa supérflua, que nascemos educador como nascemos poeta. Não vamos nos deixar cair nesse preconceito de acreditar que o professor (*professeur*) e o mestre (*instituteur*) não necessitam mais conhecer as leis teóricas da educação e do ensino, que para o alimento ser bem digerido não carecemos de aprender as funções da digestão num livro de Fisiologia. Em educação, o melhor ainda do que a inspiração pura é a inspiração esclarecida, regulada pela Ciência (COMPAYRÉ, 1897, p. 12).

Contudo, Compayré não se convence de a Pedagogia já se encontrar estabelecida enquanto ciência, liberta dos erros e das incertezas. Acreditar nisso seria dizer “uma pretensão”. (COMPAYRÉ, 1897, p. 12). E diz que apesar dos grandes esforços realizados, a “coordenação científica dos preceitos e experiências da Pedagogia ainda é mais um desejo, uma esperança do que um resultado adquirido” (COMPAYRÉ, 1897, p. 13). Porém, segundo ele, muitos continuam procurando soluções e empenhando esforços para tornar a Pedagogia uma ciência prática, plenamente estabelecida. Para isso, segundo ele, faz-se necessário fundamentá-la em um suporte científico, um conjunto de dados teóricos, para que se torne uma ciência de fato:

Mas se ainda estamos procurando determinadas soluções, pelo menos sabemos onde essas soluções podem ser encontradas e de quais fontes devemos buscá-las para garantir cada vez mais a precisão das noções pedagógicas. Igual a todas as ciências práticas, a pedagogia é baseada em um conjunto de dados teóricos, ou seja, ela se baseia num suporte científico (COMPAYRÉ, 1897, p. 13).

Mas qual pode ser o suporte científico da Pedagogia? Compayré não tem dúvidas que tal suporte não é outro senão a Psicologia. Isso porque a Psicologia, segundo ele, é uma ciência prática, cuja principal tarefa é o estudo das “leis da organização mental (pensamento, sensação, vontade etc.)”, e a Pedagogia, ao lidar com as crianças por meio da educação física, intelectual e moral, precisa compreender essas leis (COMPAYRÉ, 1897, p. 13).

Assim como o médico precisa conhecer os órgãos e as funções do corpo que cuida, o agricultor, a natureza do solo que lavra, o escultor, as qualidades do mármore que cinzela e da argila que modela, do mesmo modo, o pedagogo (*pédagogue*) não pode prescindir das leis próprias da organização mental, ou seja, do estudo da Psicologia (*Psychologie*) (COMPAYRÉ, 1897, p. 13).

Para Compayré, a Psicologia é o fundamento de todas as ciências práticas que se relacionam com as faculdades da alma humana, dentre elas, Lógica, Estética e Moral. Todavia, de acordo com Compayré, cada uma dessas ciências aborda só um dos componentes da alma humana: a Lógica, as leis do pensamento; a Estética, a sensação de beleza; e a Moral, a vontade. Por seu turno, ainda segundo Compayré, diferente destas, a única ciência prática a abordar em

conjunto todas as dimensões da alma (pensamento, sensação, vontade) é a Pedagogia: por isso ela deve recorrer a toda a Psicologia, em especial, à Psicologia da criança:

A Psicologia é o princípio de todas as ciências práticas que se relacionam com as faculdades da alma do homem. As outras ciências decorrentes da Psicologia lidam apenas com uma parte da alma humana: a Lógica, as leis do pensamento; a Estética, a sensação de beleza; a Moral, a vontade. Destas, apenas a Pedagogia abrange todas as partes da alma (pensamento, sensação, vontade) e, por isso, ela deve recorrer a toda a Psicologia, em especial, à Psicologia da criança (COMPAYRÉ, 1897, p. 13).

Mas para Compayré, a Psicologia não é o único apoio da Pedagogia. Há também a Biologia, a Anatomia e a Fisiologia. Em virtude de estas ciências lidarem com a educação física e certas partes da educação intelectual e moral, a “Biologia, em geral, e em particular, a Anatomia e a Fisiologia prestam ambas grande serviço à Pedagogia” (COMPAYRÉ, 1897, p. 14). É importante dizer ainda que a Pedagogia não pode prescindir do “auxílio da Moral, que determina o verdadeiro fim das ações humanas, e da Lógica, que torna possível avaliar os melhores métodos para se descobrir a verdade” (COMPAYRÉ, 1897, p. 14).

Figura 36 – Gabriel Compayré, em um passeio em setembro de 1895 – que ironicamente chamaram de “*La leçon de bicyclette*” (*A Lição de bicicleta*).



Fonte: Imagem BnF Gallica.

Em síntese, para o professor normalista Gabriel Compayré, a Pedagogia é a Ciência da educação (*La Pédagogie est la science de l'éducation*). Ela se divide em duas partes: uma

Pedagogia teórica e uma Pedagogia prática: a primeira vinculada diretamente com o *sujeito* da educação, que é a criança; a segunda associada com o *objeto* da educação, que são os métodos de ensino e as regras do regime escolar. Ainda, para Compayré, a Pedagogia é, de um lado, uma *Ciência* (teoria ou leis gerais da educação), e, de outro, uma *arte* (habilidade prática, ou seja, um ofício). É uma Ciência dependente, necessitada do apoio de outras Ciências, como a Psicologia, a Biologia, Anatomia, Fisiologia, Moral, Lógica. Portanto, a Pedagogia é uma Ciência não encontrada de todo estabelecida. Por fim, Compayré sugere que “Pedagogia” não é o melhor nome para uma Ciência da educação; antes, o termo “Ciência da Educação” seria mais adequado.

Contudo, anos depois, outro professor normalista, Émile Durkheim, confesso seguidor dos ideais políticos e educacionais da III República, também com Agregação em Filosofia, não veio a concordar com os principais pontos epistemológicos discutidos por Compayré e igualmente por Marion, Chasteau, Daligault e outros. Enquanto os professores diretores de Escolas Normais, e professores conferencistas das Faculdades de Letras tratavam Pedagogia e Ciência da Educação enquanto conceitos semelhantes, Durkheim fez uma rigorosa separação conceitual entre ambos os termos.

A discussão de Durkheim é delineada de uma forma diferente, evadindo dos temas mais correntes da estrutura epistêmica da Pedagogia disciplinar (dentre eles, educação física, educação intelectual e métodos de ensino), para, desse modo, se prender mais à crítica histórica e epistemológica. É o que veremos a seguir.

12.4 Émile Durkheim

Em geral, habituou-se descrever o francês Émile Durkheim, ao lado dos alemães Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1920), somente enquanto um dos fundadores da Sociologia. Contudo, é justo dizer que ele também foi dos principais pensadores influentes na constituição da Pedagogia francesa. Mas o que o levou a essa condição? Pode-se responder mediante duas vias: sua formação profissional e sua carreira acadêmica.

Émile Durkheim nasceu na comuna de Epinal, Departamento dos Vosges, região da Lorena, ali, próximo às fronteiras da Prússia, Luxemburgo e Suíça. Realizou seus estudos na Escola Normal Superior de Paris, iniciados em 1879, e concluídos em 1882, já portando o título de *Agregação em Filosofia (Agrégé de Philosophie)*. Ensinou Filosofia em escolas secundárias do interior: Sens, Saint-Quentin e Troyes. Em 1885, ganhou uma bolsa de estudo para estagiar na Alemanha. Retornou em 1886. Em 1887, Durkheim foi nomeado professor na Faculdade de

Letras da Universidade de Bordeaux, para coordenar e gerir *cursos complementares de Pedagogia e Ciência Social*. Seu nome foi indicado pelos colegas próximos Théodule Ribot (1839-1916), Alfred Espinas (1844-1922) e Émile Boutroux (1845-1921), ao responsável pelo Ensino Superior, Louis Liard (1846-1917): todos formados na Escola Normal Superior de Paris e com *Agregação em Filosofia*. Também contribuiu para a indicação o fato de Durkheim ser originário da Escola Normal Superior de Paris, possuir Agregação em Filosofia, ter estagiado na Alemanha e ser um republicano arauto dos ideais políticos e educacionais da III República (CARVALHO FILHO, 2018; LALLEMENT, 2008).

Em 1893, doutorou-se em Letras, sob a orientação do colega Émile Boutroux. No ano de 1902, foi nomeado professor na Faculdade de Letras da Universidade da Sorbonne, para suceder o colega Ferdinand Buisson na regência do *curso complementar Ciência da Educação*. Anos depois, em 1913, conseguiu mudar o nome do curso para *Ciência da Educação e Sociologia*. Permaneceu exercendo a função até sua morte, ocorrida em 1917 (FAUCONNET, 2011).

Quanto à carreira acadêmica, o amigo e biógrafo Paul Fauconnet (1874-1938) disse que Durkheim consagrou mais de um terço de seu trabalho acadêmico ao ensino da *Pedagogia* e da *Ciência da Educação* aos mestres das Escolas Primárias e aos alunos das Escolas Normais (FAUCONNET, 2011). A ambos os públicos, Durkheim costumava identificar-se ora como sociólogo, ora como pedagogo. Quando proferia lições acerca de educação moral da criança, dizia: “Neste curso, falarei a vocês na condição de pedagogo” (DURKHEIM, 2008, p. 17). Porém, quando falava sobre educação em geral, declarava: “Sociólogo, é sobretudo enquanto sociólogo que falarei a vocês sobre educação” (DURKHEIM, 2011, p. 98).

Porém, ainda segundo Fauconnet (2011, p. 9), Durkheim “não divide o seu tempo nem o seu pensamento entre campos acadêmicos distintos: Sociologia, Pedagogia e Educação. Ao contrário, “trata Educação e Pedagogia pela perspectiva da Sociologia” (FAUCONNET, 2011, p. 9). Com efeito, o foco principal de seu trabalho acadêmico é com o desenvolvimento da Sociologia no plano epistemológico (definição de um objeto, um método e um projeto) e no plano institucional (criação de uma revista, uma associação e centros de ensino). Ao passo que a Pedagogia foi a estreita porta institucional aproveitada para seguir seu projeto da Sociologia, igual declara Fauconnet (1995, p. 3): “A bem da verdade, é preciso lembrar de passagem que a Sociologia não foi diretamente aceita pela Sorbonne, mas que por meio de Durkheim, ela entrou pela estreita porta da Pedagogia”.

As conferências dos *cursos complementares* eram realizadas uma vez por semana, versando assuntos de *Educação Intelectual, Educação Moral, Pedagogia, Infância, Doutrinas*

Pedagógicas. Fauconnet (1995) confirma que do tempo disponível de Durkheim, um terço era dedicado à Pedagogia, enquanto dois terços, à Sociologia. Neste maior tempo à Sociologia, o teórico consagrava à pesquisa, à publicação de artigos, livros, a reuniões com os pares e à organização da *L'Année sociologique*, revista de Sociologia que ele fundou e dirigiu de 1896 até sua morte: o volume intitulado “primeiro ano (1896-1897)” foi publicado em 1898.⁸⁵

Quadro 20 – Produção Sociológica e Pedagógica de Durkheim.

Livros de Sociologia	Ano	Textos de Pedagogia e Educação	Ano
As Formas Elementares da Vida Religiosa:	1912	Pedagogia e Sociologia:	1903
O Suicídio:	1897	Educação:	1911
As Regras do Método Sociológico:	1894	Pedagogia:	1911
Da Divisão do Trabalho Social:	1893	Infância:	1911
Trabalhos na <i>L'Année sociologique</i> :	1896-1912	O Ensino da Moral na Escola Primária	
		Evolução do Ensino Secundário na França	
		A Educação Intelectual na Escola Primária	
		História da Educação e Doutrinas Pedagógicas	
		Pestalozzi e Herbart	
		Lições sobre Emile de Rousseau.	

Fonte: tabela feita pelo autor.

Quanto à *Pedagogia*, Durkheim não publicou livros nem manuais. Publicou apenas um artigo na revista francesa de Filosofia, a *Revue de Métaphysique et de Morale*,⁸⁶ na edição de 1903, artigo com o título de “Pedagogia e Sociologia”,⁸⁷ e três verbetes no *Novo Dicionário de Pedagogia*, edição de 1911, dirigido por Buisson: “Educação”, “Pedagogia” e “Infância”.⁸⁸

Por alguma razão, ele não quis publicar na *Revue Pédagogique*. E os artigos que publicou na *Revue Internationale de L'enseignement*, da *Société de L'enseignement Supérieur*, e na *Revue Philosophique de la France et de L'étranger* (dirigida por seu colega normalista e amigo Théodule Ribot), ele aborda apenas temas de Sociologia e Filosofia. De todo modo, as conferências de *Pedagogia* eram organizadas por ele em lições, redigidas sem muito rigor (FAUCONNET, 1995).

Anos após a morte de Durkheim, Fauconnet reuniu parte dessas lições e publicou em livros. Os textos de *O Ensino da Moral na Escola Primária* foram feitos para conferências

⁸⁵ A *L'Année sociologique* tem publicação vigente de 1898 até o presente.

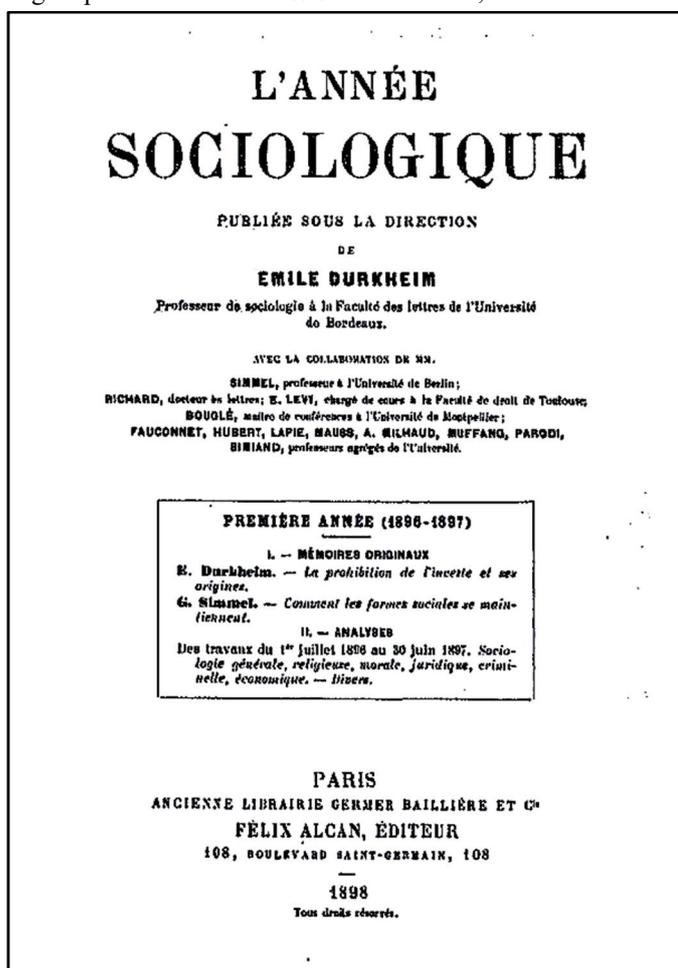
⁸⁶ A *Revue de Métaphysique et de Morale* (*Revista de Metafísica e de Moral*) foi criada em 1893, por Xavier Léon (1868-1935) e alunos do normalista Alphonse Darlu (1849-1921), professor com *Agregação em Filosofia*, cujo ensino se pautava pela filosofia oficial da III República.

⁸⁷ Essa referida publicação teve por base a sua aula de abertura na cadeira de *Ciência da Educação*, em 1902, ocasião em que substituiu seu colega Ferdinand Buisson, na Faculdade de Letras da Sorbonne. Confirmam: Durkheim (1903), *Pédagogie et Sociologie*.

⁸⁸ Confira: Durkheim, *Éducation* (1911a); Durkheim, *Pédagogie* (1911b).

realizadas mediante o curso complementar *Ciência da Educação* na Faculdade de Letras da Sorbonne, nos anos letivos de 1902-1903 e de 1906-1907. Das 20 lições, 19 foram reunidas e publicadas postumamente em um livro, em 1925, com o título *A Educação Moral*. Já o artigo *Pedagogia e Sociologia*, publicado em 1903, na *Revista de Metafísica e de Moral*, e os verbetes *Educação e Pedagogia*, publicados no *Novo Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária* de 1911, junto de uma aula de abertura na posse do curso complementar de *Ciência da Educação* na Faculdade de Letras da Sorbonne, em 1902, foram publicados postumamente em um pequeno livro, em 1922, intitulado *Educação e Sociologia*. As 26 lições do seu curso complementar de *Ciência da Educação*, nomeadas *Evolução e Papel do Ensino Secundário na França*, feitas no ano letivo 1903-1904, também foram publicadas postumamente, em 1938, intituladas *Evolução Pedagógica na França* (DURKHEIM, 1995; FAUCONNET, 2011; 1995).

Figura 37 – Volume intitulado “primeiro ano (1896-1897)”, publicado em 1898, da revista de Sociologia *L'Année sociologique*. Espaço que Durkheim usava tanto para publicar seus trabalhos quanto para demarcar e definir a Sociologia enquanto disciplina científica. Os principais colaboradores da época foram: Marcel Mauss, Henri Hubert, François Simiand, Paul Fauconnet, Célestin Bouglé, Maurice Halbwachs, Robert Hertz, Georges Davy. A revista foi dirigida por Durkheim de 1898 até sua morte, e continua ativa até o presente.



Por intermédio da análise crítica dos verbetes *Educação e Pedagogia* e dos livros póstumos *Educação e Sociologia* (2011), e *A Educação Moral* (2008), é que delinearemos a discussão epistemológica de Durkheim sobre a Pedagogia francesa de sua época.

Durkheim foi convencido por Buisson a escrever o verbete *Pedagogia* para o *Novo Dicionário*, edição de 1911, que em verdade substituía o mesmo verbete escrito por Marion na edição de 1887. Também aceitou escrever o verbete *Educação*. Para ambos, ele se apoiou em um grande conjunto de referências: Alexander Bain, Alfred Espinas, Aristóteles, Claude Bernard, Comenius, Kant, Émile Boutroux, Fénelon, Friedrich Herbart, Herbert Spencer, Rousseau, John Locke, Montaigne, Montesquieu, Pestalozzi, Platão, Rabelais, Stuart Mill.

A discussão de Durkheim, em relação a Daligault, Chasteau, Marion e Compayré, apresenta-se em uma maneira diametralmente oposta. Primeiro, ele não aborda a Pedagogia pela ótica de sua divisão tradicional, formada por educação física, educação intelectual, educação moral, métodos de ensino e regras e princípios morais do mestre. Seus temas preferidos são educação intelectual, educação moral e doutrinas da educação ou ideias de filósofos, políticos, reformadores, gestores, que opinaram ou elaboraram propostas para a educação das crianças.

Segundo, o teórico afirma que “a Pedagogia depende mais da Sociologia do que de qualquer outra ciência” (DURKHEIM, 2011, p. 98). Terceiro, diz que a Pedagogia não é ciência nem arte da educação. Então, anuncia: “Não é que uma ciência da educação não seja possível, mas a Pedagogia não é essa ciência” (DURKHEIM, 2008, p. 17). Para fundamentar essas teses, ele demarca conceitualmente *Educação, Pedagogia, Pedagogo, Instituteur, Ciência da Educação, Arte, Ciência*. As definições conceituais dessas categorias são indispensáveis para compreendermos a discussão de Durkheim sobre a Pedagogia.

Iniciemos pelas noções de “educação e Pedagogia, duas palavras diferentes, mas muitas vezes confundidas como sinônimas”, diz Durkheim. (1911b; [2011, p. 50]).⁸⁹

Para determinar o conceito de educação, Durkheim se embasa em reflexões feitas por Kant, Mill, Herbart, Spencer e de observações acerca da história dos sistemas educacionais. Assim, segundo ele, para haver educação, são necessários três elementos em perene relação: “Uma geração de adultos, uma geração de jovens e uma ação educativa exercida pela primeira sobre a segunda” (DURKHEIM, 1911a; [2011, p. 50]). E complementa:

⁸⁹ As citações diretas serão feitas baseadas nos textos *Educação e Pedagogia*, publicados no *Novo Dicionário de Pedagogia*. Estes textos em língua francesa encontram-se na edição digital do *Novo Dicionário de Pedagogia e de Instrução Primária*, de 1911. Em virtude de estes textos não estarem numerados, as citações também não serão exibidas com número de página. Mas igualmente fazemos a citação da mesma passagem, com base nas edições brasileiras correspondentes, uma de 2011 e outra de 2008, e estas passagens são referidas em colchetes.

A educação (*L'éducation*) é a ação exercida sobre as crianças pelos pais e mestres. Essa ação é constante e é geral. Não há período na vida social e nem mesmo, por assim dizer, nenhum dia em que as jovens gerações não estejam em contato com os mais velhos, e, conseqüentemente, não recebam a influência educadora destes últimos. Porque essa influência não é sentida apenas em momentos curtos nos quais pais ou mestres compartilham conscientemente, por meio do ensino propriamente dito, os resultados de suas experiências com aqueles que nasceram depois deles. Existe, assim, uma educação inconsciente e incessante. Mediante o nosso exemplo, pelas palavras que falamos e pelos atos que realizamos, moldamos continuamente a alma de nossas crianças. (DURKHEIM, 1911a; [2011, p. 75]).

Embasado nesse conceito, em seguida Durkheim passa a tratar da natureza social e da finalidade da educação do ponto de vista da relação entre educação doméstica e educação escolar, e entre sociedade e indivíduo. Sobre a primeira relação, o teórico aponta que as gerações adultas agem sobre as mais jovens movidas pelo “objetivo de despertar e desenvolver nas crianças um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reivindicados tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo ambiente em que elas estão destinadas a viver em particular” (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 53]). Essa compreensão, segundo Durkheim, permite perceber o carácter socializador da educação. Essa socialização segue uma finalidade, que é realizar em cada ser individual os atributos constitutivos do ser social formado historicamente:

A educação consiste em uma socialização metódica da geração jovem. Em cada um de nós, podemos dizer, existem dois seres que, para serem inseparáveis, a não ser pela abstração, não deixam de ser distintos. Um é o ser individual (*l'être individuel*), constituído por todos os estados mentais que se relacionam apenas a nós mesmos e aos eventos de nossa vida pessoal. O outro é o ser social (*l'être social*), um conjunto formado por sistemas de ideias, sentimentos e hábitos que expressam em nós, não nossa personalidade, mas o grupo ou diferentes grupos dos quais fazemos parte; essas expressões são crenças religiosas, crenças e práticas morais, tradições nacionais ou profissionais, opiniões coletivas de todos os tipos. Constituir esse ser social em cada um de nós é o fim da educação (DURKHEIM, 1911a; [2011, p. 54]).

Em linhas gerais, a educação é uma ação educativa exercida pelos pais e mestres sobre as crianças, para nelas desenvolver estados físicos, intelectuais e morais. Portanto, a educação é uma ação prática de carácter socializador, que constitui em cada ser individual o ser social realizado coletiva e historicamente pelos atributos constitutivos dos seres humanos em seu conjunto. Já a Pedagogia é algo completamente diferente da educação, segundo Durkheim: ela concebe ideias sobre a educação, mas não pratica ela mesma a educação:

A Pedagogia consiste não em ações, mas em teorias. Estas teorias são maneiras de conceber a educação, e não modos de praticá-la. Às vezes, elas diferem das práticas em uso, isso a ponto de se oporem a elas. A Pedagogia de Rabelais, de Rousseau ou de Pestalozzi opõe-se à educação de suas épocas. A educação, portanto, é apenas a matéria da Pedagogia. Enfim. A Pedagogia consiste em uma certa maneira de pensar sobre as coisas da educação (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 75-76]).

Em outras palavras, a educação é ação prática contínua dos adultos, está presente em todas as sociedades e em todo momento das relações entre as gerações adultas e as novas gerações. As práticas educativas dos adultos ligam as duas gerações. Nas sociedades tribais, segundo Durkheim, as práticas educativas são difusas, realizadas conjuntamente por todos os membros das gerações anteriores sobre as novas, “sem, portanto, existir mestres designados nem supervisores especiais encarregados de exercerem essa função” (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 80]).

Nas sociedades complexas, o “conjunto das práticas da educação fica dividido numa proporção entre Estado e a família” (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 80-81]). O autor usa esses exemplos para dizer que em cada sociedade e época existem tipos específicos de educação, assim como há tipos específicos de família, religião, estado, economia etc., portanto, para ele, a educação é um fato social, ou seja, “um conjunto de práticas, maneiras de agir e costumes que constituem fatos definitivamente definidos e tão concretos quanto os outros fatos sociais” (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 78]).

É um fato social, pois as práticas educativas se expressam enquanto uma força coletiva cuja intensidade “a força individual não pode modificar à vontade”. Ao contrário, é a força coletiva das práticas da educação que ao indivíduo impõe forçosamente práticas, regras, ideias, princípios, sentimentos, condutas, as quais agem igual o poder de uma força física. Diz Durkheim que o indivíduo até pode infringir as forças coletivas da educação reinantes em um determinado momento em uma sociedade, “mas elas acabarão reagindo sobre ele igual reage uma força física sobre a matéria” (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 78]). Portanto, se as práticas educativas são fatos sociais (coisas com força e o poder de uma ação física), elas podem ser objeto de estudo da ciência. E o que é ciência para Durkheim?

Durkheim partilha uma visão positivista da ciência. Sobre a natureza da relação entre sujeito e objeto de conhecimento, o positivismo se baseia na crença de que é possível e necessário o pesquisador ter uma postura neutra ou não interativa em relação ao objeto de estudo. O alvo da neutralidade é de se produzir um “conhecimento fidedigno do fato social”, isto é, uma forma espelhada do próprio objeto real.

Acredita-se que essa objetividade só é possível se o pesquisador apenas se restringir ao ato de observar, classificar e descrever “a natureza e o funcionamento das coisas, como elas são em si, e se contentar plenamente com isso. O objetivo do estudo dos fatos é somente para “conhecê-los de modo desinteressado”, por curiosidade e deleite espiritual, sem preocupação de criticar nem dizer o que deve ser feito.

Para todos os efeitos, Durkheim entende que uma disciplina só pode ser chamada de ciência se ela possuir, em especial, três características epistemológicas:

1. Ela deve abordar fatos concluídos, realizados e prontos para a observação; 2. Os fatos devem apresentar uma homogeneidade suficiente entre si para poderem ser classificados em uma mesma categoria; 3. A ciência estuda estes fatos para conhecê-los, e somente para isto, de maneira absolutamente desinteressada (...), ou seja, enquanto estiver mergulhado na investigação científica, ele ficará indiferente com relação às consequências práticas. Ele diz o que é, constata o que as coisas são e se contenta com isso (...), o seu papel consiste em exprimir o real, e não em julgá-lo. (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 77-78]).

Portanto, a orientação positivista baseada nesses critérios é que dá foro de Ciência às disciplinas. Assente nesta orientação positivista, Durkheim questiona sobre qual é a Ciência adequada para se estudar os fatos da educação. Seria a Pedagogia? Para Durkheim, não. Isso porque, segundo ele, a educação é um fato social que pode servir de objeto apenas a uma única ciência: “A Ciência da Educação” (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 79]). E complementa:

As práticas educativas, sejam elas quais forem e tendo as diferenças que tiverem, têm em comum um aspecto básico: todas resultam da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, no intuito de adaptar a mesma ao meio social no qual está destinada a viver. (...) Consequentemente, elas constituem fatos de uma mesma espécie, pertencendo a uma mesma categoria. Elas podem então servir de objeto a uma única e mesma ciência: a ciência da educação (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 79]).

A Ciência da Educação, para Durkheim, seria a disciplina científica a qual tem por objeto os sistemas de ensino, que procedem coletivamente das práticas da educação, que cada sociedade desenvolve em uma determinada época. Enquanto o objetivo da *Ciência da Educação* seria observar, classificar, descrever e explicar “as leis que dominam a evolução dos sistemas de educação”. O método, nesse caso, seria assim o mesmo que ele adotara para a Sociologia, o método comparativo: “Comparando, identificando os paralelismos e suprimindo as diferenças, decerto se pode estabelecer os tipos genéricos de educação, que correspondem aos diferentes tipos de sociedades” (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 79]). Ainda sugere muitas possibilidades de pesquisas, entre estudos estatísticos e estudos de casos. Desse modo, em vista de a Ciência da Educação laborar com fatos sociais, ela é possível, porque, segundo Durkheim, a “Ciência da Educação existe somente em estado embrionário”, não se achando estabelecida, ela se acha semelhante à Sociologia: “uma Ciência ainda emergente”. (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 79]). E a Pedagogia, por que não é uma *Ciência*?

A tese de Durkheim é que enquanto a Ciência trabalha com fatos já concretizados e passíveis à observação pela estatística e a comparação, a Pedagogia diferentemente trabalha

com reflexões, especulações e concepções sobre a educação: seu objeto são ideias, não fatos. Ainda, para ele, enquanto a educação é contínua e não para, a Pedagogia é intermitente, só surge quando em um dado momento certas pessoas, instigadas por algum problema da prática educativa, são desafiadas a fazer reflexões ou a conceber concepções acerca da educação, da educação em geral ou da educação que o Estado, ou os pais, ou os mestres, imprimem em relação às crianças:

É isso que torna a Pedagogia, pelo menos no passado, intermitente; enquanto a educação é contínua. Existem povos que não tiveram uma Pedagogia propriamente dita. Ela aparece relativamente tarde na história. Encontra-se ela na Grécia apenas depois da época de Péricles, com Platão, Xenofonte, Aristóteles. Ela quase não existiu em Roma. Nas sociedades cristãs, ela aflorou produzindo obras importantes só no século XVI; e no século seguinte, seu progresso diminuiu, só recuperando o vigor durante o século XVIII em diante. Isso ocorre porque as pessoas não refletem sobre os problemas da educação o tempo todo, mas só quando é necessário refletir, porque as condições para a reflexão nem sempre são assim dadas em todo lugar e momento (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 76]).

Mas sobre a natureza do conteúdo das reflexões pedagógicas, o próprio Durkheim levanta uma questão: “Essas reflexões representam elas um conjunto de teorias propriamente científicas?” (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 76]). Ou o conteúdo dessas reflexões é produto da Pedagogia enquanto arte, isto é, a profissão dos mestres que educam diretamente as crianças? Para as duas questões, Durkheim dá uma resposta negativa. Vejamos como ele explana isso. De acordo com o autor, o conteúdo originário da Pedagogia (as reflexões sobre a educação) brota não da prática educativa nem da pesquisa científica, mas sim, da atividade especulativa do pedagogo. A combinação das especulações assume forma de teoria, que não tem objetivo de descrever nem explicar a natureza dos problemas factuais da educação, mas apenas em “guiar a ação e a conduta do mestre primário” (DURKHEIM, 2008, p. 18), ou “o que é preciso fazer”:

O seu objetivo não é descrever ou explicar o que existe ou que existiu, mas sim, determinar o que deve existir, como deve ser. Elas não se orientam nem para o presente nem para o passado, mas sim, para o futuro, não se propõem exprimir fielmente realidades já dadas, mas sim, decretar preceitos de conduta. Elas não dizem: eis o que existe e o porquê disto, mas sim, eis o que deve ser feito (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 83]).

Esta condição da teoria pedagógica em exercer a função de *guia* a torna próxima da prática dos mestres. Nesse sentido, embora pronuncie Durkheim (1911b; 2011) que as teorias da Pedagogia não estabelecem nem correspondem à Ciência, nem a ação prática da educação, mesmo assim, ele propõe que sejam chamadas de “teorias práticas”. Igualmente, por essa razão, ou seja, enquanto um conjunto de teorias metodicamente reunidas e elaboradas sobre a educação,

a Pedagogia encontra-se próxima da ciência, levando a alguns a considerá-la, equivocadamente, uma ciência propriamente dita:

Em vez de operar sobre as coisas ou sobre os seres seguindo determinados modos, pode-se refletir sobre os processos de ação assim empregados, não com o objetivo de conhecê-los e explicá-los, mas sim, de apreciar o que eles valem, se eles são o que deveriam ser, se não seria útil modificá-los e de que maneira, ou mesmo substituí-los inteiramente por novos processos. Estas reflexões assumem a forma de teorias; são elas combinações de ideias, não combinações de atos, e, assim, se aproximam da ciência. Mas as ideias assim combinadas não têm por objetivo expressar a natureza das coisas existentes, mas estão próximas das ações que elas têm a função de guiar. Se elas não são ações, são pelo menos programas de ação e, portanto, elas estão próximas da arte, a exemplos das teorias médicas, políticas, estratégicas etc. Para expressar o caráter misto desses tipos de reflexões, propomos chamá-las de *teorias práticas* (*théories pratiques*). A Pedagogia é uma teoria prática desta espécie. Ela não estuda cientificamente sistemas de educação existentes, mas reflete sobre eles, isso no mero intuito de fornecer à atividade do educador (*l'éducateur*) as ideias que a orientam (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 85-86]).

Nesse sentido, a Pedagogia não é uma atividade prática, antes é uma teoria prática, uma reflexão “a mais metódica e mais documentada possível, colocada a serviço da prática do ensino” (DURKHEIM, 2008, p. 18). Mas então, o que são essas teorias práticas? Naturalmente, designam o conteúdo epistêmico estruturante da Pedagogia: as ideias sobre métodos de ensino, sobre regras morais dos mestres, sobre educação física, educação intelectual, educação moral, infância, doutrinas pedagógicas, administração escolar, psicologia aplicada à educação etc.

Deste modo, nesse horizonte epistemológico, a Pedagogia acha-se presa ao mundo das *teorias puras*, ou, mais precisamente, ao mundo das “*teorias práticas*”, estas com o seguinte sentido: são teorias práticas porque não estão no plano da ação nem o objetivo que expressam se alista a descrever a natureza das coisas da educação; antes, são teorias porque se situam no plano das ideias e reflexões; e são práticas porque são *guias* da ação dos mestres, ou seja: a Pedagogia é um manual prescritivo de um emaranhado de ideias, trabalhadas pelos pedagogos, com base no que disseram filósofos, políticos, reformadores, legisladores, cientistas e outros.

Mas se a Pedagogia não é uma *ciência*, pelo menos é uma *arte* (ofício)?

Antes de uma resposta, compete frisar o que Durkheim entende por *arte*. Sobre a questão, é preciso notar que, aqui, o conceito de *arte* (*art*) não é usado em seu sentido estético, igual se emprega hoje. Na época, era habitual usar o termo no sentido de ofício, produto de hábitos, habilidade, experiência, destreza adquirida da prática de um serviço, cujo efeito é um produto concreto. Por isso proferir Durkheim ser a “arte o produto de hábitos adquiridos, de práticas constantes, de habilidades”.

Mediado por este conceito, o autor diz que “a arte da educação é a destreza e a experiência prática do mestre, adquirida pelo contato dele com as crianças e pelo exercício de

sua profissão” (DURKHEIM, 1911a; [2011, p. 84]). Com efeito, para Durkheim, a *arte* é atividade restrita aos domínios da prática e não da teoria. A arte pode até ser, em algum momento, guiada pela reflexão; mas esta não é o elemento essencial da arte, uma vez que a arte pode ser praticada sem uso da reflexão, porque nem tudo no exercício de uma arte necessita ser refletido: a essência da arte de educar é saber realizar, na prática, o ensino das crianças:

Acreditamos que devemos reservar o nome de “arte” para tudo o que é pura prática sem teoria. É assim que todos entendem quando falamos sobre a arte do soldado, a arte do advogado, a arte do mestre. Uma arte é um sistema de maneiras de fazer coisas adequadas para certos fins e que essas maneiras adequadas são o produto de uma experiência tradicional repassada pela educação ou da experiência pessoal do indivíduo. Só é possível adquirir essas maneiras de fazer mexendo com as coisas sobre as quais a ação deve ser exercida e agindo por si mesmo. Sem dúvida, pode acontecer de a arte ser guiada pela reflexão, mas a reflexão não é ela um elemento essencial da arte, pois esta pode existir sem reflexão. E mais: não existe uma única arte em que tudo seja refletido (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 85]).

Amparado nessa dicotomia conceitual, divisão lógica entre partes contrárias, em que nada pode pertencer a ambas as partes, então Durkheim atribui a tese de a Pedagogia não ser uma *arte*, assim destoando de seus pares do presente e do passado, igual a Marc-Antoine Jullien, Daligault, Chasteau, Marion, Compayré e muitos outros. Pronuncia ele: “A Pedagogia não é arte porque ela não consiste em um sistema de práticas organizadas, mas sim, em um sistema de ideias relativas a essas práticas. Ela é um conjunto de teorias”. (DURKHEIM, 2008, p. 18).

Em resumo, a Pedagogia não é ciência porque ela labora não com fatos, mas com ideias: as teorias práticas sobre a educação; e também, a Pedagogia não é uma arte, porque ela não é uma prática realizada pelos mestres, no contato com as crianças e no exercício de sua profissão: mas sim, um sistema de ideias, acerca das práticas da educação, compiladas pelos pedagogos, e não pelos mestres-primários. Pela perspectiva do conceito, quem pratica a arte de educar crianças não elabora teorias, e quem faz teorias, não exerce na prática a *arte* de educar as crianças.

A dicotomia teoria e prática no âmbito da Pedagogia faz Durkheim também operar uma divisão social do trabalho, na qual, de um lado, existem os *mestres-primários* (*instituteurs*), portadores da arte de educar as crianças, e, de outro, os *pedagogos* (*pédagogues*) investidos da tarefa de reunir e combinar teorias práticas sobre a educação para disponibilizá-las aos mestres, para estes aproveitá-las enquanto *guias* de suas práticas. Mas há um detalhe, para Durkheim, o “pedagogo (*pédagogue*) não precisa, necessariamente, possuir qualquer habilidade prática de educador”; em virtude desse fato, completa ele, é que “nós não confiaríamos voluntariamente

uma classe nem a Montaigne nem a Rousseau, e os fracassos de Pestalozzi provam que ele tinha pouca habilidade para educar” (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 84]).

Em outras palavras, o *mestre-primário* é aquele que desempenha a *arte de educar* as crianças, e o *pedagogo* é aquele que desempenha o trabalho de reunir as ideias sobre educação dos filósofos, políticos, legisladores, reformadores, cientistas, e valer-se do que seja útil para disponibilizá-las enquanto *guias* (teorias práticas) das ações práticas dos mestres: “Tudo aquilo que o pedagogo pode e deve fazer é reunir, o mais cuidadosamente possível, todos os dados que a ciência coloca à sua disposição a cada momento, para que possa guiar a ação; e não se pode exigir dele nada mais do que isso” (DURKHEIM, 2008, p. 17).

Em verdade, Durkheim contempla na assertiva supracitada, o reflexo do trabalho desempenhado por ele e pelos colegas dos cursos complementares nas Faculdades de Letras e pelos diretores das Escolas Normais, os quais compunham um grupo tributário de professores de uma cultura intelectual especializada, esteada em uma formação teórica e experiencial, adquirida no contexto da Escola Normal. Era esse grupo de professores que, baseado nos dados reunidos tanto da Filosofia quanto das Ciências, escreviam manuais, lições, artigos, como um recurso didático imprescindível para o ensino dos alunos normalistas e dos candidatos tanto a mestres de Escola Primária quanto a professores da Escola Secundária e da Escola Normal.

Por fim, sugere Durkheim, que as *teorias práticas* da Pedagogia têm sua importância. Esta importância reside no fato de serem “guias” da ação dos mestres para o “ideal” de educação que eles perseguem. Porém, ele afirma que a “Pedagogia do dia a dia que todo mestre precisa para guiar sua prática carece mais de métodos e mais de um sentimento presente da realidade e das dificuldades enfrentadas, e menos de teorias” (DURKHEIM, 1911b; [2011, p. 94-95]).

Como se observa, Durkheim opõe-se a considerar a Pedagogia enquanto a Ciência da Educação, igual propôs Compayré, nem a conjugar como arte e Ciência sugerida por Marion e Chasteau, tampouco avaliá-la enquanto a arte da educação igual defendia Daligault. Mas como proferirá Bourdieu (2004), muitas décadas depois, o campo de fronteiras mal definidas é sempre espantosamente atravessado por controvérsias e conflitos conceituais.

Nesse sentido, Durkheim não percebe a natureza material da Pedagogia enquanto práxis, atividade concreta. Ao contrário. Só a percebe pelo resultado consumado: as ideias. Ao fazer isso, confere à Pedagogia uma definição idealista, ao confiná-la ao mundo das ideias sobre a educação, mundo feito um depósito virtual apinhado de “teorias práticas”, com a condição de exercer apenas função de “guia” da ação docente.

Assim, resta à Pedagogia durkheimiana existir nas seguintes condições: enquanto teoria prática do pedagogo separada da prática concreta do mestre; um depósito imaterial de ideias, produto da especulação. Por fim, Durkheim não percebe a Pedagogia pelo aspecto da atividade concreta, materializa com o dispêndio de energia mental, movimento físico e uso de técnicas, em uma unidade indissolúvel de trabalho manual e intelectual, por parte do estudioso ou do educador, cujo resultado são ações, reflexões, ideias, conceitos, e, no caso da ciência, estudo e proposta de modelos representativos (teorias) do objeto investigado.

De certo modo, Durkheim pode se passar por um dos agentes que faziam parte do movimento “antipedagogia” que se formava na época. Ao que parece, a principal preocupação de Durkheim era em definir o espaço da Sociologia. Por isso, ele preferia ser identificado no meio acadêmico somente com a Sociologia, e não com a Pedagogia. Diferente de seus colegas de curso complementar de *Pedagogia* e de *Ciência da Educação*, que anualmente publicavam suas lições em forma de artigo na *Revue Pédagogique*, Durkheim optou em não fazer isto: suas lições permaneceram em manuscritos, arquivados – com exceção de quatro deles: Pedagogia e Sociologia, Pedagogia, Educação, Infância.

O primeiro trabalho, ele optou por publicar na *Revue de Métaphysique et de Morale*, periódico de Filosofia em que colaborou com vários estudos sociológicos e filosóficos; até mesmo, o célebre plano de suas lições de Jean-Jacques Rousseau foi publicado postumamente na *Revue de Métaphysique* e não na *Revue Pédagogique*, como se esperava;⁹⁰ enquanto os três últimos, por pressão de Buisson, saíram em forma de verbetes no *Novo Dicionário de Pedagogia*. Sua identidade era a Sociologia: embora ele encerrasse título oficial de filósofo e fosse conferencista de *Pedagogia*, *Ciência Social* e *Ciência da Educação*, na folha de rosto de sua *L'Année sociologique*, ele se identifica por “professor de sociologia da Faculdade de Letras da Universidade de Bordeaux” (L'ANNEE SOCIOLOGIQUE, 1898); e de 1902 a 1909, se identifica por “professor de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade de Bordeaux e conferencista da Faculdade de Letras de Paris”; e de 1910 em diante, “professor da Faculdade de Letras de Paris” (L'ANNEE SOCIOLOGIQUE, 1913). Contudo, nas duas citadas instituições, ele oficialmente fazia o trabalho de professor conferencista de *Pedagogia*, *Ciência da Educação*, e após 1913, de *Ciência da Educação e Sociologia* (quando finalmente seu pedido de incluir a Sociologia foi aceito).

⁹⁰ Confirmam: Durkheim, *La “pédagogie” de Rousseau. Plans de leçons*; publicação póstuma em 1919, na *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1919, ano 26, número 2, p. 153-180.

Durkheim apostava na Sociologia, projeto que vinha se afirmando com liberdade e por meios próprios, sem se achar preso às instituições nem tutelado pelo governo – fato que ele não via ocorrer com a Pedagogia, que oficialmente era uma disciplina tutelada, com programas de estudos e manuais amplamente controlados pelo Estado.

Em resumo, as discussões epistemológicas realizadas pelos citados autores foram importantes, no sentido da consolidação e particularização do campo disciplinar da Pedagogia francesa, cuja tradição iniciou-se com Maeder, Dumouchel, prosseguiu com Daligault, Charbonneau, acentuou-se com Chasteau, Marion, Compayré, Durkheim, cada um a exprimir suas ideias com variações conceituais. Exceção a Durkheim, cujas ideias se distanciam do *estilo de pensamento* longamente fixado desde os primeiros manuais (confira comparativo pelo quadro 21).

Quadro 21 – Discussões Epistemológicas da Pedagogia (1831 a 1911).

Maeder	A Pedagogia é ciência, ao pôr princípios; é arte, ao indicar os meios da educação.
Dumouchel	A Pedagogia é a arte de ensinar a ciência da educação e da instrução das crianças.
Daligault	A Pedagogia é a arte de ensinar as crianças.
Charbonneau	A Pedagogia é o conhecimento dos princípios e dos meios da educação das crianças.
Chasteau	A Pedagogia é a ciência da educação.
Marion	A Pedagogia é a arte e a ciência da educação.
Compayré	A Pedagogia é a teoria da educação, e a educação é a prática da Pedagogia.
Durkheim	A Pedagogia não é ciência nem arte da educação. É uma teoria prática.

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

Estas eram discussões plasmadas no chão das salas de aulas, com numerosas turmas de alunos-mestres, nas 180 Escolas Normais Primárias e nas três Escolas Normais Superiores, e nas várias Faculdades de Letras. Ambientes cuja mídia predominante, utilizada no ensino, era o manual de Pedagogia. Neste aspecto, os manuais são importantes como fontes de pesquisa da Pedagogia, porque nos permite conhecer a disciplina no espaço formado entre a norma imposta pelas instituições (governo, academias, departamentos, escolas) e as atividades e os conteúdos concretizados pelos professores e alunos de modo concreto.

Em todo caso, essas discussões epistemológicas sobre a Pedagogia na França, entre o último quartel do século XIX até meados de 1911 do século XX, eram de fato a expressão da representatividade e importância que a Pedagogia tinha institucionalmente para a III República e para todo o corpo docente, sobretudo das esferas das Escolas Primárias, Escolas Secundárias e Escolas Normais. Estas instâncias de algum modo se encontravam imbrincadas ao conteúdo

epistêmico da Pedagogia. Mas de fato, qual era mesmo a origem desse conteúdo? Ele se originou da mera especulação, igual acusa Durkheim, ou derivava de algum modo da pesquisa científica? Qual era, então, o grau de cientificidade da Pedagogia? Ou especificamente: qual a condição epistêmica da Pedagogia dominante na época?

13 CONDIÇÃO EPISTÊMICA DA PEDAGOGIA FRANCESA

Uma disciplina se forma e subsiste somente relacionada com outras disciplinas ou partes das quais elas se compõem. A Fisiologia surgiu por dentro da Medicina, e, no campo, desenvolveu-se ligada com certas partes que compõem a Anatomia, a Biologia e a Química. Com o tempo, frações destas disciplinas foram incorporadas à Fisiologia, a partir dos próprios agentes que trabalhavam com a pesquisa e o ensino da Fisiologia, movidos pelo desígnio epistemológico e político de torná-la uma disciplina independente, com estatuto de uma “ciência das funções e das constantes do funcionamento dos organismos vivos” (CANGUILHEM, 2012, p. 241).

O exemplo acima convém para denotar a condição epistêmica de uma disciplina, a natureza de sua relação com os conteúdos que ela utiliza para demarcar seu campo e o seu grau de dependência e autonomia relativo às outras disciplinas. Isso é importante sabermos, pois pela História das Ciências nota-se disciplinas com nível alto de dependência e outras com grau menor quanto à produção de seus conteúdos.

Disciplinas com elevado nível de dependência são aquelas que exibem sua cultura de processamento de conteúdos ligada mais ao emprego de teorias e referências produzidas por outros campos disciplinares. Já as disciplinas com menor grau de dependência apresentam uma cultura de processamento de conteúdos com teorias e referências baseadas predominantemente em estudos próprios.

Partindo desses conceitos, pode-se dizer que a Pedagogia desenvolvida na França de 1831 a 1911, destacou-se mediante um corpo de conteúdos em um *estilo de pensamento* muito particular, marcado por métodos de ensino, unidade trina da educação (física, intelectual, moral) e doutrinas pedagógicas. Este *estilo de pensamento* deu à Pedagogia uma importância no âmbito das instituições públicas e privadas. Não obstante, coloca-se uma questão: os conteúdos que marcam este *estilo* foram produzidos a partir de teorias elaboradas pelos próprios agentes da Pedagogia (professores pesquisadores), por intermédio da prática da pesquisa científica, isto é, com base em *dados observacionais* ou *experimentais*, ou então em *dados primários*, ou *dados ad hoc* obtidos em escolas, comunidades, instituições, clínicas, laboratórios, sociedades?

Sobre a questão, há fortes indícios de a Pedagogia dessa época ainda não ter organizado seu conteúdo com fundamento na pesquisa científica realizada por ela mesma. Ao contrário, seus conteúdos vinham organizados academicamente, à moda antiga, pela atividade de interpretação e reflexão livrescas, servindo-se de materiais alheios, já prontos em revistas e

livros produzidos por outras disciplinas, as principais sendo Economia, Filosofia, Finanças, Fisiologia, Geografia, História, Medicina, Psicologia. A esse respeito, no ano de 1841, o professor Ambroise Rendu destaca que, habitualmente, os manuais de Pedagogia são “amplamente redigidos baseados em reflexões dos principais autores sobre educação” (RENDU, 1841, p. 1). O professor Compayré confirma esta tradição, ao dizer, em 1897, que os conteúdos da Pedagogia são embasados nos “especialistas da arte, aqueles que pela prática experimentaram métodos de instrução e as regras da disciplina” – assim, não brotaram da pesquisa científica feita pelos professores autores dos manuais de Pedagogia (COMPAYRÉ, 1897, p. 6).

Os professores normalistas envolvidos no ensino e produção de textos pedagógicos viam a Pedagogia igual a uma “ciência infusa” (que se adquire cotidianamente, sem a necessidade de estudo penetrante nem de experiência comprovada). Para resguardá-la, enquanto disciplina no programa das Escolas Normais, só percebiam uma alternativa: integrar a Pedagogia com os outros campos do conhecimento de maior reconhecimento acadêmico e prestígio epistemológico. O discurso a favor da integração tinha por principal justificativa o fato de a Pedagogia ser uma disciplina necessitada do auxílio das Ciências: enfatizando que, na época, o campo dos saberes era classificado em três domínios: Letras, Ciências e Pedagogia. Por conseguinte, dizia-se que os mestres e professores deviam ter formação nos domínios literário, científico e pedagógico.

Os próprios catedráticos que ensinavam a Pedagogia não negavam esse fato. Era comum assinalarem as disciplinas que a Pedagogia dependia para subsistir, por exemplo, Henri Marion, pelos idos de 1882, falava que a Pedagogia se via dependente das ciências filosóficas (“aquelas ocupadas com o espírito humano”), principalmente da Psicologia e da Moral (MARION, 1882, p. 15). Em um texto de 1885, Louise Chateau também expunha que a Pedagogia era uma “ciência filosófica que se baseava na Psicologia, na Lógica e na Moral” (CHATEAU, 1927, p.7). Émile Durkheim proferia em um texto de 1911 que a Pedagogia subsistia na condição de disciplina auxiliada especialmente pela “Ciência da Educação, a Psicologia e a Sociologia” (DURKHEIM, 2011, p. 86-87). Pontuar a Pedagogia na condição de “disciplina auxiliada” por outras disciplinas era praxe comum no campo – fato pouco observado em outras áreas.

Sobrepujava o real sentimento de a Pedagogia não possuir vida própria enquanto disciplina. Por isso, sua condição de dependência das ciências para auxiliá-la, a provisionando-a com o que ela precisava para incrementar sua principal tarefa: prover os mestres e as mestras com *noções educacionais* (ideias acerca da educação física, intelectual e moral das crianças),

metodológicas (métodos de ensino das matérias) e *éticas* (princípios de comportamento moral dos mestres), para exercerem metodicamente o ofício e a educação escolar das crianças.

Essa condição de dependência epistêmica atribuída à Pedagogia quem sabe possa ser compreendida em razão de alguns fatos.

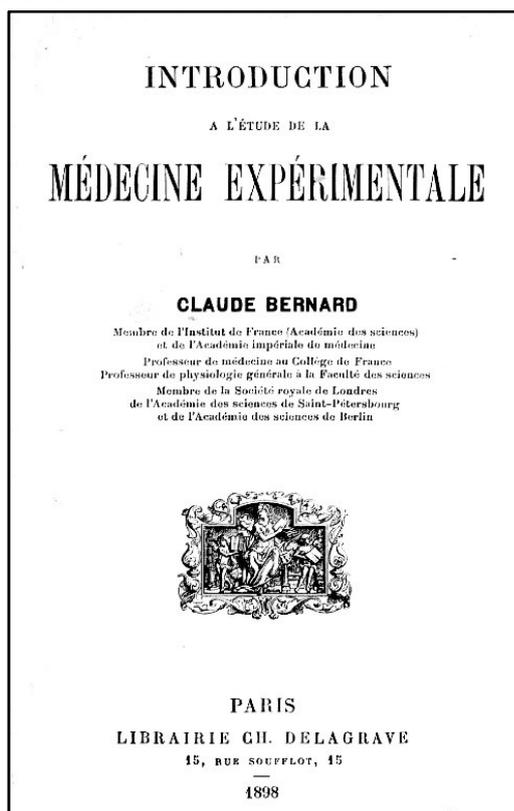
Quando o termo grego *paidagogia* foi escolhido para nomear a matéria de ensino do núcleo da *instrução profissional* da Escola Normal Primária, abrangendo *métodos de ensino* e *princípios da educação*, de longa data, a Pedagogia vinha associada ao ensino de atividades e conteúdos escolares às crianças, nomeadamente pelos lados da região da Prússia. Ainda no contexto dos conteúdos ensinados aos alunos-mestres normalistas, ela era a única cuja estrutura possibilitava a reflexão sobre educação, infância, prática educativa, métodos de ensino e ideias educacionais. Por isso, desde o seu início, ela foi uma disciplina regida por professores diretores com certo domínio em Filosofia.

Igualmente, em vista de ter surgido em uma época na qual não existia ainda Ciências Humanas e disciplinas das Ciências Naturais, achava-se em sua fase de estruturação. Porém, nesse contexto, a Pedagogia não foi projetada enquanto uma Ciência nova, com fonte do conhecimento assente em experimentos e observações, como métodos capitais para a elaboração de *modelos representativos (teorias)* dos fatos alusivos à relação educação e desenvolvimento da criança. Ao contrário, ela foi criada como uma área do ensino filosófico. Quando alcançou o cume de sua expansão, no período da *III República Francesa*, ela se encontrava submetida ao estudo do ensino filosófico, histórico, psicológico e sociológico de seus respectivos professores; professores em sua maioria normalistas. Até onde os dados historiográficos evidenciam, esses professores normalistas construíram uma Pedagogia reprocessando *conteúdo de procedência predominantemente livresca*, e não de *precedência da pesquisa científica realizada por eles mesmos*.

A propósito, desde 1865, depois das repercussões do livro *Introdução ao Estudo da Medicina Experimental*, do fisiologista francês Claude Bernard (1813-1878), tornou-se corrente o conceito de merecer nome de *Ciência* somente aquelas disciplinas cuja fonte do conhecimento assenta-se na *pesquisa experimental*. Desde então, as Ciências etiquetam em seus métodos de pesquisa o adjetivo *experimental*, a exemplo, Medicina Experimental, Física Experimental, Química Experimental, Psicologia Experimental etc. (MIALARET, 2013) – pretendendo dizer que *experimental* sugeria investigação fundamentada em dados adquiridos por meio de *experimentos* e *observações* realizados de acordo com um *problema*, e apoiada em um *sistema de referências*, para elaboração de estudos, modelos representativos dos fenômenos investigados. Este conceito, contudo, não prosperou entre os professores normalistas das

disciplinas e cursos complementares de Pedagogia. Ao contrário, a maior parte destes professores normalistas exibiram postura negativa ante as possibilidades da *pesquisa experimental em Pedagogia*.

Figura 38 – Livro *Introdução ao Estudo da Medicina Experimental*, publicado em 1865, pelo médico fisiologista francês Claude Bernard (1813-1878). A obra causou grande impacto no meio acadêmico, ao tornar corrente o conceito de merecer nome de *ciência* somente aquelas disciplinas cuja fonte do conhecimento assenta-se na pesquisa experimental.



Esta postura negativa de normalistas influentes frente à pesquisa experimental foi censurada por Ferdinand Buisson (1841-1932), político republicano de convergência socialista e professor normalista com *Agregação em Filosofia*, regente do curso complementar de *Ciência da Educação* na Faculdade de Letras da Sorbonne, de 1896 a 1902. Buisson, além de cofundador da *Revue Pédagogique*, foi assíduo autor, com 74 trabalhos publicados no periódico entre 1878 a 1924. No finalzinho do século XIX, ele engajou-se no movimento da *Escola Nova*, conduzido por agentes de diferentes tendências (conservadores, esquerdistas, socialistas, anarquistas). Logo no início de seu engajamento, Buisson fundou, em 1899, a *Sociedade Livre para o Estudo Psicológico da Criança*, objetivando promover e divulgar os resultados das pesquisas do desenvolvimento intelectual da criança originárias da *pesquisa experimental* (BERT, 2009; CLAPARÈDE, 1956). Defendia Buisson que além da *Psicologia da criança* e

da *Pedologia*, também a *Pedagogia* poderia se envolver na produção de conteúdo baseado na *pesquisa experimental*. Com esse intuito, ele se aproximou do fisiologista Alfred Binet (1857-1911), que desde 1880 acumulava experiências na área da pesquisa em educação escolar mediante projetos financiados pelo Estado.

Foi exatamente por intermédio de Alfred Binet e do físico Victor Henri (1872-1940) que irrompeu a crítica mais incisiva à *Pedagogia* dos professores normalistas. A crítica consta na *Introdução de La fatigue intellectuelle (A Fadiga Intelectual)* – obra que ambos publicaram em 1898. A crítica expõe quatro problemas. O primeiro destaca a dificuldade de na França se fazer *pesquisa experimental no âmbito da educação*. O segundo revela que essa dificuldade obrigava a França a importar estudos produzidos em outros países, dentre eles, Alemanha, Estados Unidos da América, Suécia e Dinamarca, regiões que quando “uma questão de Pedagogia prática se apresenta, os próprios agentes públicos costumam tomar a iniciativa de solicitar aos psicólogos a realização de pesquisas experimentais nas escolas, para estudar a questão” (BINET, HENRI, 1898, p. 5). O terceiro, que as pesquisas de problemas da educação eram maciçamente feitas por agentes das Ciências Naturais (Medicina, Fisiologia, Física, Química), e não pelos agentes diretamente ligados à Pedagogia na academia e nas escolas. O quarto problema menciona o fato de que esses agentes se habituaram à *velha Pedagogia*, com dificuldades em vislumbrar a possibilidade da *nova Pedagogia* que estava surgindo. Entretanto, Binet e Henri dramatizam ainda mais a crítica, ao expor os conceitos da *velha* e da *nova Pedagogia*, segundo suas análises:

Velha Pedagogia (*L'ancienne pédagogie*):

Feita de resultados de ideias preconcebidas; procede por afirmações gratuitas; confunde demonstrações rigorosas com as citações literárias; resolve os mais graves problemas da educação invocando o pensamento de autoridades como Quintiliano [orador romano do século I] e Bossuet [teólogo francês do século XVII]; substitui os fatos por exortações e sermões; assim o termo para melhor caracterizá-la é *verborragia (verbiage)* (BINET, HENRI, 1898, p. 1).

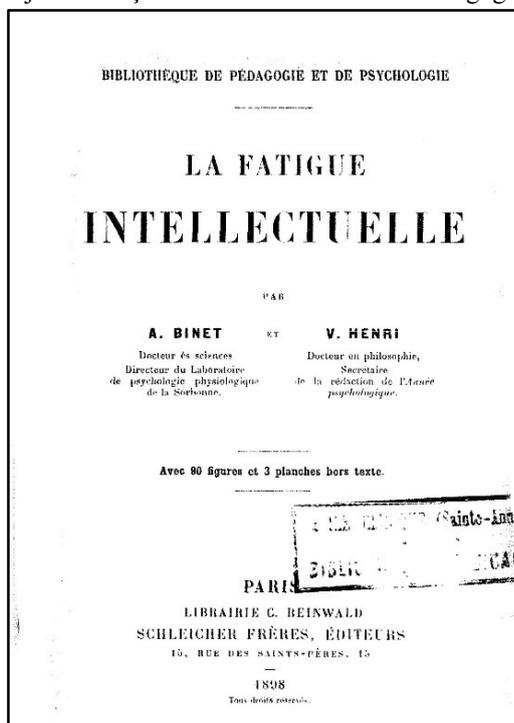
Nova Pedagogia (*La pédagogie nouvelle*):

Deve se basear na observação e no experimento; deve ser, antes de mais nada, experimental. Na acepção científica do termo, um estudo experimental é o que se fundamenta em dados recolhidos metodicamente e referidos com detalhes e precisão, suficientes para que se possa, com esses dados coletados, recomeçar o trabalho do autor, verificá-lo ou dele extrair conclusões não percebidas pelo autor. Os experimentos são realizados nas escolas, sem, contudo, negligenciar também aqueles realizados em laboratórios (BINET, HENRI, 1898, p. 1-2).

Sobre a *nova Pedagogia*, Binet e Henri (1898) detalham certos procedimentos para o uso da *pesquisa experimental*. Ambos sugerem que a prática dos experimentos seja realizada

de maneira coletiva e individualmente com as crianças; sendo que os experimentos precisam ser reduzidos somente a aplicação de testes e questionários, conforme o problema de pesquisa; mas nada disso tendo relação com uso de hipnose ou instrumentos invasivos (BINET, HENRI, 1898, p. 1-6). Nesse sentido, para Binet e Henri, não haveria mais espaços para a *velha Pedagogia*, em que tudo pode-se dizer, mas nada é comprovado (BINET, HENRI, 1898). Os autores concluem: “Não é propriamente a reforma da *velha Pedagogia* que se deve tentar, mas a criação duma novíssima (...). A *velha Pedagogia* carece de ser inteiramente suprimida” (BINET, HENRI, 1898, p. 1).

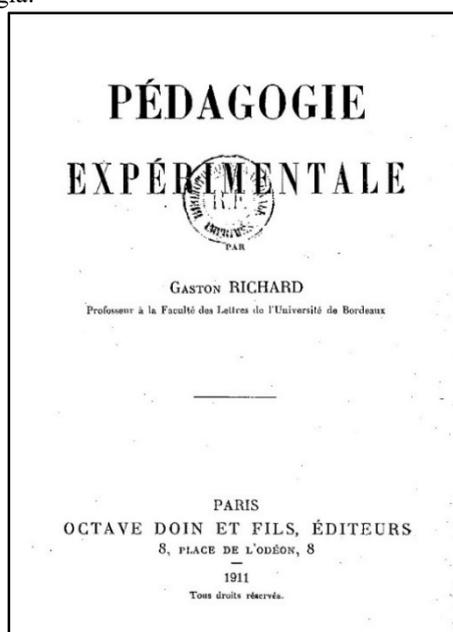
Figura 39 – *A Fadiga Intelectual*, obra escrita pelo fisiologista Alfred Binet e o físico Victor Henri, em cuja introdução fazem duras críticas à Pedagogia dos normalistas.



Obviamente essas observações críticas de Binet e Henri não foram bem recebidas da parte dos professores normalistas responsáveis pelo ensino da Pedagogia. Compayré (2011), em um verbete sobre experiência e método experimental redigido para o *Dicionário de Pedagogia* e dirigido por Ferdinand Buisson, faz ressalvas. Primeiro, ele associa o *método experimental* a um método de ensino há tempos usado nas escolas, tendo seus principais expoentes Comenius e Pestalozzi; já em relação ao seu uso enquanto *método de pesquisa* para problemas do ensino das crianças, diz “restar saber sobre que condições e com que limites os experimentos podem ser recomendados e de igual modo aceitar seus resultados” (COMPAYRÉ, 1911).

Por outro lado, o professor normalista *Agregado em Filosofia*, Gaston Richard, especialista em Sociologia do Direito e colaborador da *L'Année Sociologique*, e regente desde 1902 de curso complementar de *Pedagogia e Ciência Social* na Faculdade de Letras de Bordeaux (CUIN, GRESLE, 1994), põe-se contrário ao uso da *pesquisa experimental em Pedagogia*. Publica, então, em 1911, um polêmico livro com o título *Pedagogia Experimental (Pédagogie expérimentale)*, para advertir os docentes, a sociedade e o Estado sobre as verdadeiras “razões de ser impossível de se estudar experimentalmente os resultados duma ação pedagógica”, precisamente porque, de acordo com ele, “não se deve fazer experiência com crianças na forma como é feito com pombos ou com cobaias” (RICHARD, 1911, p. XVIII). Gaston Richard baseia de propósito essa sua oposição em um preconceito da época, que somente ligava *experimento científico* ao uso de instrumentos invasivos com animais tratados como cobaias na realização de testes em laboratórios. Preconceito que desde 1890 era rotineiramente combatido por Binet. O livro de Gaston Richard surtiu os efeitos esperados: diretores de Escolas Primárias passaram a impedir e outros a pôr obstáculos aos pesquisadores. O médico suíço e fisiologista Eduard Claparède (1956), em edições de seu livro *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*, em especial, a edição de 1914, expõe o problema das dificuldades dos diretores de Escolas Primárias em receber os pesquisadores.

Figura 40 – *Pédagogie Expérimentale*, obra em que o normalista Gaston Richard, do círculo dos sociólogos liderado por Durkheim em torno da *L'Année Sociologique*, indignou-se, especialmente, com Eduard Claparède, por apresentar uma oposição de teor preconceituoso ao movimento que defendia a pesquisa experimental como base da disciplina de Pedagogia.



Assim, nesse período, surgiram movimentos desiguais e opostos quanto à *Pedagogia Experimental*. Havia, de um lado, movimentos de orientação predominantemente científica, que tinham por principal motivação fazer da Pedagogia uma Ciência autônoma – pretendiam que ela centralizasse o estudo da criança, do ponto de vista da educação, além de compreender como o processo de aprendizagem é influenciado e influenciava diversos aspectos do desenvolvimento infantil: acreditavam que a pesquisa experimental era o único meio possível para se produzir novos conhecimentos nessas perspectivas.⁹¹ Por outro lado, havia movimentos com ingrediente predominantemente político ligados às políticas estatais de “educação sanitária e de educação moral”, cuja referência era o *eugenismo* (ideologia de “purificação” das populações humanas mediante a seleção artificial): esses movimentos cogitavam a *Pedagogia Experimental* voltada ao estudo das crianças, na intenção de descobrir diferenças individuais nos aspectos físico, psíquico e intelectual, para poder classificá-las entre “normais” e “anormais”. Por essa época, contudo, as atuações destes dois movimentos quase não eram distinguidas pela opinião pública: por isso, dominava sobre a *Pedagogia Experimental* uma opinião negativa.

Esse episódio conflituoso irrompeu pelo finalzinho do século XIX e início do século XX como reflexo diretos das diferenças existentes entre duas distintas culturas epistêmicas: **1)** a *cultura dos professores normalistas*, nomeadamente aqueles com *Agregação em Filosofia*, regentes da *Pedagogia*, fosse como disciplina nas Escolas Normais Superiores ou como curso complementar nas Faculdades de Letras – professores acostumados a elaborar os conteúdos na base de uma cultura essencialmente livresca; **2)** a *cultura dos pesquisadores formados por meio das Ciências Naturais*, sobretudo fisiologistas, físicos, médicos, dedicados à linha de pesquisa das *faculdades intelectuais* (atenção, emoção, imaginação, memória, percepção, raciocínio), para as quais organizaram o método de pesquisa denominado *psicologia experimental* no estudo de adultos, mas ao avaliarem também que as crianças operam suas *faculdades intelectuais* na condição imprescindível de poderem aprender as lições e a praticar as atividades escolares de forma exitosa, fisiologistas, físicos e médicos elaboraram um método de pesquisa psicológica específico para estudá-las: rotularam este método de *Pedagogia Experimental*.

Por esses motivos, a prática da *Pedagogia Experimental* achava-se em um domínio dos profissionais das Ciências Naturais, em sua maior parte composta por médicos clínicos e médicos fisiologistas, a exemplo: Alfred Binet, Édouard Claparède, Ernst Meumann (1862-

⁹¹ A esse respeito, o pesquisador russo Alexander Luria (1902-1977) disse que a importância social e histórica da pesquisa experimental reside no fato de ser a “única maneira de se chegar a uma compreensão mais profunda do perfil mais amplo do desenvolvimento infantil” (LURIA, 2006, p. 85).

1915), Henri Piéron (1881-1964), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Théodore Simon (1872-1961), Ugo Pizzoli (1863-1934) e muitos outros. Aqueles que não eram da área e queriam fazer *Pedagogia Experimental*, viam-se forçados a estudar com professores médicos, feito Raymond Buyse (1889-1974), ou a realizar estudos em áreas das Ciências Naturais, igual Wilhelm August Lay (1862-1926). Ainda por dentro dessa cultura, apareceu a *Pedologia*, criada no finalzinho do século XIX enquanto disciplina específica para o estudo da criança, abordando vários aspectos do desenvolvimento infantil (CLAPARÈDE, 1956). A *pesquisa experimental* foi uma tendência decisiva, que marcaria o destino da *Psicologia* pelo decorrer do século XX, mediante contributos de pesquisadores que se tornaram referências para a *Pedagogia*, dentre eles, Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vigotski, João dos Santos, Jerome Bruner, Howard Gardner e outros nomes.

Porém, aquelas duas citadas culturas não se entendiam. Mas um entendimento era prevalecente: sempre era dada à *Pedagogia* a condição de disciplina dependente – que do início do século XX em diante, tirava proveito dos progressos da *Psicologia da Criança* e, depois, da *Pedologia*, dois campos disciplinares que se desenvolviam baseados na unidade de *pesquisa teórica e pesquisa experimental*. Aliás, inúmeras disciplinas científicas deviam seus triunfos quando médicos, fisiologistas, físicos, químicos, integraram em uma unidade a pesquisa teórica e a pesquisa experimental. Diziam, então, que, caso quisesse a *Pedagogia* apoderar-se deste *status*, ela necessitava se espelhar pelo menos na *Psicologia da Criança* e na *Pedologia* – uma vez que as três disciplinas se achavam próximas quanto ao principal problema de estudo: a relação entre educação e os aspectos físicos, psíquicos, intelectuais e sociais da criança em desenvolvimento. Mas, na França, no período entre 1831 a 1911, a *Pedagogia* não conseguiu esse feito – segundo as fontes históricas principais e complementares aqui analisadas.

Quem sabe em razão desse contexto, compreenda-se a assertiva da pesquisadora francesa Jacqueline Gautherin (2007), ao dizer que no período da *III República*, embora fosse a *Pedagogia* ensinada e apoiada por professores normalistas membros da administração central, estes “nunca laboraram para fazê-la subir ao nível das disciplinas científicas” (GAUTHERIN, 2007, p. 2). Ao contrário, o que se observava no cenário era o contentamento destes professores com a *Agregação em Filosofia* enquanto a única exigência ao exercício do magistério nas Escolas Normais e nas Faculdades de Letras (CHARTIER, 2005). Outro problema, o “usos e abusos da *Pedagogia*” por normalistas e agentes do governo (PÉCAUT, 1882) impediu a possibilidade de ações concretas para fazer a *Pedagogia* se desenvolver por meios próprios, como disciplina sem a tutela do governo, mediante a fundação de uma associação disciplinar,

uma revista especializada e centros de pesquisas independentes – igual fizeram a Economia, a Psicologia, a Antropologia, Sociologia, Psicanálise, Linguística, História.

Notando, porém, que não existe propriedade sem portador, isto é, “todo predicado é atribuído a um sujeito” (BUNGE, 2017, p. 132), a exemplo, a Medicina tem o médico por sujeito, a Psicologia tem o psicólogo, a Engenharia, o engenheiro, a História, o historiador, a Psicanálise, o psicanalista, dentre outros. Mas esta lógica aplicada à *Pedagogia* francesa da época torna-se um problema, pois os sujeitos portadores da área não eram propriamente *pedagogos* formados formalmente em *Pedagogia* tida enquanto profissão nem como ciência independente: eram professores normalistas que a lecionavam por inúmeros vieses, dentre eles, religioso, filosófico, histórico, psicológico, sociológico – vieses os quais, pelo decorrer do século XX, tornam-se os fundamentos da *Pedagogia* no Brasil, desde 1839; das Ciências da Educação na França, desde 1967; e em Portugal, desde 1980.

A particularidade da *Pedagogia francesa* desenvolvida de 1831 a 1911 deixou de existir depois de 1914. Posteriormente, dela subsistiram apenas resíduos dessa experiência humana conservados em documentos, periódicos e manuais da época. São esses restos preservados que tornaram possível este trabalho de pesquisa, cujas considerações finais serão esboçadas a seguir.

14 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização dos elementos que compõem a educação das crianças em uma estrutura epistêmica específica para efeito de estudo e ensino, arcabouço nomeadamente denominado de disciplina, é um tanto muito recente: remonta à primeira metade do século XIX. À época, na Europa, deram a esta disciplina o nome de Pedagogia.

O contato com a historiografia da Pedagogia brasileira e portuguesa (abordadas no capítulo 2), na busca pela compreensão do surgimento, desenvolvimento e da particularização desta Pedagogia disciplinar, mostrou-nos a citada disciplina processualmente se irradiando por vários países, particularizando-se de determinada forma.

Outra importante descoberta – que redefiniu nossos estudos – foi a base da estrutura epistêmica da Pedagogia nesses dois países lusófonos remontar à Pedagogia desenvolvida na França. Tal inferência pode ser ilustrada pelos resultados do trabalho de tese da brasileira Thabatha Trevisan (2011), que teve por fontes históricas os manuais de Pedagogia usados pelos professores nas Escolas Normais entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, os quais evidenciam o conteúdo da Pedagogia francesa. O acesso à tese mencionada também nos indicou que essa influência teria se iniciado mediante os manuais dos professores franceses Barão de Gérando e Jean Baptiste Daligault, traduzidos para o português. Em Portugal, por intermédio de um trabalho do professor Joaquim Ferreira Gomes (1998), notamos processo análogo, mediante a tradução do manual do professor francês Michel Charbonneau para uso nas Escolas Normais portuguesas. A influência da Pedagogia francesa parecia ser tão forte nos dois países, que havia em suas Escolas Normais a disciplina *Língua Francesa*.

Esta conclusão foi decisiva para nos inclinar a pesquisar o universo da Pedagogia disciplinar francesa, servindo-nos de fontes históricas primárias e complementares, posto que, naquele momento, não encontrávamos textos historiográficos alusivos ao tema em língua portuguesa no Brasil e em Portugal.

Optamos, então, por fazer a pesquisa tendo por abordagem a perspectiva da História das Ciências: abordagem que concebe uma disciplina enquanto campo formado por um conjunto de fatores (sociais, culturais, educacionais, políticos, econômicos), que a caracteriza segundo a cultura de uma determinada época, fato que lhe possibilita uma história disciplinar própria. Portanto, foi nessa direção que o objetivo principal deste trabalho se constituiu em investigar o processo histórico de surgimento, desenvolvimento e particularização da Pedagogia disciplinar na França, entre o início do século XIX e o começo do século XX.

Nesse sentido, identificamos e elegemos um conjunto de fontes históricas principais e complementares relativo à Pedagogia disciplinar na França da época, especialmente artigos, livros, relatórios, medidas legislativas (leis, decretos, decisões, regulamentos), programas da disciplina de Pedagogia, periódicos e, especialmente, manuais de Pedagogia.

Nesse exercício de *arremate final*, a fim de melhor expor nossas considerações, organizamo-nas vinculadas aos objetivos estabelecidos nesta pesquisa. Quanto ao objetivo de caracterizar a base social que propiciou a ignição e a formação da Pedagogia disciplinar na França (problema tratado nos capítulos 7 e 8), pelas fontes históricas, verifica-se o processo principiar na ambiência da Escola Normal Primária, organizada em dois núcleos: *instrução geral* (*L'instruction générale*) e *instrução profissional* (*L'éducation professionnelle*): *instrução geral*: referindo-se às matérias que os alunos-mestres deviam aprender para ensinar às crianças na Escola Primária (Língua Francesa, Caligrafia, Aritmética, Física, Geografia, Agricultura, Ginástica, Desenho, Música, Canto) e *instrução profissional* (também chamada de *formação pedagógica*), relacionava-se às práticas que os alunos-mestres precisavam aprender para exercer a educação das crianças e compreender o exercício da profissão – núcleo por longo tempo restrito a uma única matéria denominada *Métodos de Ensino*.

Porém, a matéria dos *Métodos de Ensino*, ensinada nos recintos da Escola Primária incorporada à Escola Normal, com o tempo, ganhou novos elementos de estudo e ensino mais complexos sobre a educação escolar das crianças, até chegar ao período de ela ser substituída por uma nova estrutura disciplinar nomeada com o rótulo de *Pedagogia*. Deste modo, a Escola Normal Primária foi a base social mediante a qual nasceu a Pedagogia enquanto disciplina de teor mais acadêmico e formada por conteúdos complexos, mais destacados do que aqueles que anteriormente formavam a matéria *Métodos e Ensino*.

Nesse sentido, em acordo com Fourez (1995), pode-se dizer que uma disciplina não germina no vácuo do espaço das ideias: ela surge a partir de uma base material concreta. Quanto à Pedagogia, esta base encontra-se no ambiente social e acadêmico da Escola Normal Primária, espaço em que ela também se desenvolve, particulariza-se e atinge seu cimo e seu decaimento. Na França, a primeira Escola Normal Primária foi criada na cidade de Strasbourg, em 24 de outubro de 1810, e aberta em 15 de novembro do mesmo ano, por iniciativa do marquês, poeta e prefeito Adrien de Lezay-Marnésia (1769-1814), amigo do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Mas após quase três décadas, a disciplina *Métodos de Ensino* foi substituída por uma nova disciplina: a *Pedagogia*.

Em relação ao objetivo de analisar como se particularizou a estrutura epistêmica da Pedagogia francesa (problema tratado nos capítulos 9, 10 e 11), verificamos que o processo se

iniciou na década de 1830, quando nesse período, houve o *boom* das Escolas Normais na França. Neste contexto, em 1832, apareceu na lista oficial dos livros aprovados pelo governo o primeiro manual, cujo título portou o nome **Pedagogia**. Este manual, publicado um ano antes pelo strasbourguense Adam Maeder (1791-1872), apareceu na lista oficial com título “**Manual do mestre-primário ou princípios gerais de Pedagogia**”. Em 1832, também na lista oficial, estava o manual do Barão de Gérando, intitulado “Curso normal para mestres-primários ou direções relativas à educação física, moral e intelectual nas escolas primárias”. Os manuais mencionados, cada um à sua maneira, pontuavam conteúdos formados pelas unidades “métodos de ensino” e “princípios da educação”.

Quanto à lista dos livros aprovados pelo Estado para as Escolas Normais Primárias, ela sempre ressurgia organizada em áreas de estudo alusivas às disciplinas, a exemplo: Instrução Moral e Religiosa, Leitura, Gramática Francesa, Cálculo, Geometria, Ciências Físicas, História Natural, Desenho Linear, Música, História, Geografia, Instrução e Educação. Porém, em 1835, houve uma mudança de nome nesta última área: antes designada de Instrução e Educação, na *Ata* das reuniões de 9 e 30 de junho e de 7 de julho de 1835, do *Conselho Real de Instrução Pública*, daquele momento em diante, ela apareceu com a rubrica “**Pedagogia (métodos de ensino e princípios de educação)**” (LORAIN, 1837, p. 129).

Esta modificação parecia refletir dois fatos: os debates públicos sobre *Pedagogia* correntes no campo educacional desde o início de 1830 e os conteúdos tratados pelos manuais de Adam Maeder e de Barão de Gérando. Podemos dizer que naquele momento emergiu a base material a motivar e a justificar o uso social da Pedagogia na França, com discussões mais frequentes entre os agentes do governo e diretores de Escolas Normais, entre os alunos-mestres e entre os jornais circulantes. Até que, visivelmente no lugar da antiga matéria *Métodos de Ensino*, apareceu a disciplina Pedagogia, em 1837, no programa de estudos da Escola Normal Primária de Versailles (BULLETIN, 1837; BACHE, 1839); fontes sugerem que, na mesma época, a Pedagogia também apareceu no programa de estudos da Escola Normal Primária de Strasbourg (DUMONT, 1841). Logo, surgiu a Pedagogia disciplinar na França.

Mas observa-se que em virtude de o Estado exercer o controle sobre os conteúdos de ensino das Escolas Primárias e das Escolas Normais, mediante legislação e listas de livros, a Pedagogia disciplinar *in statu nascendi*, pela ação dos autores e dos diretores de escolas, logo também foi arrastada ao redor do centro dos interesses e controle do governo, o qual não tardou em formalizá-la com um *programa oficial*, em 1839. Este *primeiro programa* integrou *prática e teoria* em duas unidades: a parte prática designada “**Métodos de Ensino**” e uma parte teórica denominada “**Princípios da Educação**” (FRANCE, 1839, p. 149, 151).

De um lado, observamos que o programa da disciplina de 1839 abriu nova fase para a Pedagogia disciplinar na França, com uma estrutura epistêmica básica a assentar orientações ao ensino dos diretores-professores das Escolas Normais, aos estudiosos do tema e aos autores de manuais. Porém, de outro lado, também podemos pronunciar que esta Pedagogia disciplinar francesa foi fortemente influenciada pelo Estado, com seus agentes a tanger e a controlar sua estrutura epistêmica, por meio de medidas legislativas, sugestões de conteúdos e autorizações de manuais, segundo os programas editados pelo governo.

Com a III República, principiada em 1870, os *republicanos* exibem um projeto de sociedade assente na separação Igreja e Estado, mediante a escola gratuita, obrigatória, laica e as instituições públicas secularizadas. Nesse contexto, a Pedagogia tornou-se a disciplina base do projeto educacional dos *republicanos* para a III República. Deste modo, em 1881, pela primeira vez, ela irrompeu na lista numerada das disciplinas obrigatórias, em um programa oficial do governo central para as Escolas Normais. Os agentes envolvidos no projeto notaram que o magistério primário, além das *funções docentes* (atividades de ensino das matérias escolares realizadas por docentes efetivos, assistentes e auxiliares), também se constituía por *funções não docentes* (atividades técnicas referentes à direção de escola e à inspeção escolar).

Em vista de estas *funções* serem assuntos do âmbito da *instrução profissional*, presumiu-se que elas precisariam ser do mesmo modo incluídas no programa de estudos da Pedagogia. Ainda neste mesmo ano de 1881, o governo estabeleceu o *segundo programa* da disciplina, com a etiqueta “**Pedagogia e Administração Escolar**”, desenvolvida mediante três unidades: *Educação, Escola, História da Pedagogia e Administração Escolar*. Portanto, como ocorreu na década de 1830, avaliada a fase do *boom* das Escolas Normais Primárias, a década de 1880 foi o período do *boom* da Pedagogia disciplinar na França, a ponto de ela “virar quase uma moda”, segundo o normalista Félix Pécaut, em seu artigo *Usos e Abusos da Pedagogia*. (PÉCAUT, 1882, p. 97).

Por seu turno, em 1905, os republicanos editaram o *terceiro programa* da disciplina, também com a etiqueta de *Pedagogia e Administração Escolar*, mas com estrutura epistêmica modificada, formada em duas grandes unidades: I – *Psicologia e Moral Aplicada à Educação, e Doutrinas Pedagógicas*; II – *Pedagogia Prática e Administração Escolar, Direito, e Economia Política*. Entretanto, nota-se a partir desse programa de 1905 a curva da Pedagogia decrescer. Verificamos esse fenômeno na medida em que a *Psicologia* iniciou a tendência de ascender como principal campo disciplinar no ambiente das Escolas Normais na França, ocupando importantes áreas da educação da criança antes dominadas pela Pedagogia, mormente

a *educação intelectual* (faculdades da mente) e a *educação moral* (aspectos psíquicos do comportamento).

Ao analisarmos todo o processo, sucedido entre 1831 a 1911, podemos caracterizar a particularidade da estrutura epistêmica da Pedagogia francesa pelas seguintes unidades do saber: métodos individual, simultâneo, mútuo, misto; unidade da educação física, intelectual e moral; doutrinas pedagógicas ou ideias dos principais pedagogos e suas obras; administração escolar do ponto de vista do governo e das escolas primárias; psicologia aplicada à educação ou às faculdades intelectuais e caracteres comportamentais. Era o conteúdo dessa estrutura o objeto do ensino e da aprendizagem da Pedagogia nas Escolas Normais Primárias francesas – cuja sua importância deve-se ao fato de ser tida como o *corpo específico de conhecimentos e valores éticos e morais reponsável pela formação técnica e profissional dos mestres-primários*.

Em relação ao objetivo de compreender as discussões epistemológicas dos agentes envolvidos diretamente com a estrutura epistêmica da Pedagogia (problema tratado no capítulo 12), dizemos que as primeiras discussões acerca da Pedagogia iniciaram na França, de 1831 em diante, com Adam Maeder, e avançaram com Jean Baptiste Daligault, em 1851, Jean Dumouchel, em 1853, e Michel Charbonneau, em 1862. Adam Maeder foi professor e inspetor de escolas reformadas, e Dumouchel, Daligault e Charbonneau foram diretores de Escolas Normais. O suporte predominante das discussões no período era o manual de Pedagogia (livro didático, a princípio produzido e destinado ao trabalho de professores e de alunos-mestres na sala de aula das Escolas Normais).

As discussões epistemológicas tomam outras proporções depois de 1880 em diante, no contexto das reformas da III República, com volume expandido e diversificado, por meio dos professores normalistas com *Agregação em Filosofia*, cujos trabalhos se destacam dentro e fora da França, em especial Ferdinand Buisson, Félix Pécaut, Henri Marion, Gabriel Compayré, Émile Durkheim. Fora deste grupo, avultou-se a normalista Louise Chasteau, professora e diretora influente na Escola Normal feminina.

Esses professores normalistas, por meio de aulas nas Escolas Normais Primárias, nas Escolas Normais Superiores e mediante conferências nas Faculdades de Letras, discutiam a natureza da *relação sujeito e objeto* da Pedagogia, e, sobretudo, se ela era uma *arte* ou uma *ciência*. A base das discussões se achava nos manuais de *Pedagogia*, no *Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária* organizado por Ferdinand Buisson e, igualmente, na *Revue Pédagogique*.

Podemos resumir essas discussões dizendo que para Maeder, a Pedagogia é Ciência quando põe os princípios, e é arte quando indica os meios da educação; Dumouchel articula que

a Pedagogia é tanto a arte de ensinar quanto a Ciência da educação e da instrução das crianças; Daligault assevera ser a Pedagogia a arte de ensinar as crianças; para Charbonneau, a Pedagogia é o conhecimento dos princípios e dos meios da educação das crianças; Louise Chasteau tinha a Pedagogia enquanto a Ciência da educação; Marion definia a Pedagogia a arte e a Ciência da educação; já Compayré pronunciava a Pedagogia a teoria da educação e a educação, a prática da Pedagogia; por sua vez, Durkheim defendia não ser a Pedagogia Ciência nem arte da educação, e sim, uma teoria-prática.

Em todo caso, as discussões epistemológicas, de fato, expressam a importância social, acadêmica, epistemológica e política da Pedagogia na sociedade francesa desde o *boom* das Escolas Normais Primárias ao apogeu da disciplina, com o advento da III República.

Sobre o objetivo de definir a condição epistêmica da Pedagogia dominante nessa citada época (problema tratado no capítulo 13), os resultados de nossa análise dos dados confirmam existirem fortes indícios de que a Pedagogia dessa época não conseguiu organizar seu conteúdo baseado na pesquisa científica e realizada por ela mesma, mediante demonstrações ou experimentos. Ao contrário, o conteúdo do campo era reunido academicamente à moda antiga, quer dizer, pela atividade de interpretação e reflexão, com base no material e nos fragmentos alheios à *Pedagogia*, já achados prontos em revistas e livros produzidos por meio de outras disciplinas, como Economia, Filosofia, Finanças, Fisiologia, Geografia, História, Medicina, Psicologia.

Nesse caso, via-se que para consolidar e perpetuar a Pedagogia enquanto disciplina nos programas de estudos (currículos) das Escolas Normais, os agentes envolvidos com o seu ensino sempre defendiam abertamente integrá-la com outros campos do conhecimento de maior reconhecimento acadêmico e prestígio epistemológico. O discurso a favor da integração tinha por principal justificativa o fato de a Pedagogia ser uma disciplina necessitada do auxílio das Ciências. Marion dizia que a Pedagogia se encontrava dependente das Ciências filosóficas, e de maneira especial, da *Psicologia* e da *Moral* (MARION, 1882). Louise Chasteau também afirmava ser a Pedagogia uma disciplina filosófica, que repousava na *Psicologia*, na *Lógica* e na *Moral* (CHASTEAU, 1927). Durkheim articulava que a Pedagogia subsistia na condição de disciplina auxiliada especialmente pela *Ciência da Educação*, a *Psicologia* e a *Sociologia* (DURKHEIM, 2011). Pontuar a Pedagogia na condição de disciplina auxiliada pelas Ciências era praxe comum no campo, pois dominava o sentimento de a Pedagogia não ter vida própria enquanto disciplina.

Talvez uma das explicações a justificar essa condição de dependência esteja no fato de a Pedagogia não ter sido projetada como uma Ciência nova ou fonte do conhecimento, com

base em experimentos e observações para a elaboração de modelos representativos (teorias) dos fenômenos alusivos à relação educação e desenvolvimento da criança. Ao contrário, ela foi criada enquanto área exercida e submetida ao ensino filosófico, histórico, psicológico e sociológico dos professores que a ensinavam, habituados a trabalhar *conteúdo de procedência predominantemente livresca* e não de *procedência da pesquisa científica realizada por eles mesmos*, baseada em experimentos e demonstrações.

Por seu turno, quando na época tornou-se corrente o conceito de merecer nome de *Ciência* só aquelas disciplinas cuja fonte do conhecimento se pautasse na *pesquisa experimental*, grande parte dos normalistas com *Agregação em Filosofia* exibiram postura negativa perante as possibilidades da *pesquisa experimental* em Pedagogia.

A esse respeito, quando consideramos o problema servindo-nos da teoria do campo científico de Bourdieu (2004a; 2004b; 20015), igualmente observamos a Pedagogia em condição de disciplina tutelada e controlada pelo governo, em relação aos programas, aos conteúdos, aos manuais didáticos e aos diretores que a ensinavam nas Escolas Normais. Essa condição pareceu bloquear a possibilidade de ações concretas de fazer a Pedagogia desenvolver-se por meios próprios, enquanto disciplina, sem a tutela e as intromissões do governo, mediante a fundação de uma associação disciplinar, revista especializada e de centros de pesquisa e ensino independentes – igual fizeram as disciplinas *Economia, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Psicanálise, Linguística, História*.

A teoria da formação das Ciências Humanas, elaborada por uma equipe de especialistas gerida pelo professor francês Jean-François Dortier (2009), afirma que as disciplinas passam por três estágios: o tempo dos pioneiros, dos fundadores e dos investigadores. O tempo dos pioneiros é o momento em que nas demandas e nos debates públicos em torno de determinados problemas de uma época, certos agentes lançam as luzes iniciais na construção de um saber novo; o tempo dos fundadores é o período em que ideias e ações dos agentes mais atuantes demarcam o objeto e o campo social da disciplina, plasmando-a, mediante associações, revistas, instituições de ensino e escolas de pensamento; o tempo dos investigadores designa a época da disciplina com linhas de estudo ocupadas por profissionais de pesquisa acadêmica especializados e profissionais dedicados a serviços especializados junto ao público, formados a partir do campo, por cursos de graduação, estágios e pós-graduação.

Ao se aplicar esta teoria à Pedagogia francesa, podemos dizer que o tempo dos pioneiros encontra os agentes de Adam Maeder, Barão de Gérando, Jacques Matter, Ambroise Rendu. O tempo dos fundadores tem os agentes Jean Dumouchel, Jean Baptiste Daligault, Michel Charbonneau, Ferdinand Buisson, Henri Marion, Louise Chateau, Gabriel Compayré,

Émile Durkheim – sendo que nesta fase, não foi criada uma associação disciplinar livre. Quanto ao tempo dos investigadores, não achamos a Pedagogia disciplinar francesa associada a essa fase – as discussões e as primeiras iniciativas do emprego da *pesquisa experimental* no campo foram interrompidas pela eclosão da I Guerra Mundial.

Por fim, comparada com a França, a Pedagogia disciplinar em Portugal e no Brasil surgiu tarde. No Brasil, ela se particularizou em duas formas, em dois espaços: enquanto disciplina da Escola Normal Primária, desde 1859, com objeto associado à educação da criança, e enquanto curso de graduação, desde 1939, organizada como ciência da educação em geral. Em Portugal, a Pedagogia se particularizou como disciplina da Escola Normal Primária desde 1862, com objeto associado à educação da criança; já no meio universitário, foi ensinada enquanto disciplina do domínio da atividade prática do professorado e não enquanto atividade genuinamente científica, sendo que para o exercício desta, foi instituída, em 1980, a matéria *Ciências da Educação*.

Se refletirmos essa história com os dilemas atuais apresentados pela historiografia da Pedagogia no Brasil e em Portugal, com base na teoria do campo científico de Bourdieu, podemos perceber a importância das posições ocupadas e os lugares de onde os agentes falam (instituição, formação, profissão, disciplina, corrente teórica) para se compreender a história de uma disciplina. A esse respeito, uma observação do professor português António Nóvoa, feita acerca das Ciências da Educação em Portugal, chama-nos a atenção; diz ele que os contributos teóricos decisivos, que fundamentam as *Ciências da Educação*, foram produzidos por agentes exteriores ao campo, iguais os do “psicólogo Jean Piaget e do sociólogo Pierre Bourdieu ou do historiador Philippe Ariès, entre tantos outros” (NÓVOA, 2001, p. 84).

Nóvoa ainda nos lembra que os estudos destes autores foram realizados no interior de suas próprias disciplinas de origem, a Psicologia, a Sociologia, a História, respectivamente, deste modo, seus autores não buscaram outra “referência identitária” para além de seus campos (NÓVOA, 2001, p. 84). O mesmo parece ocorrer no Brasil, pois os principais contributos também vêm de outros campos disciplinares e não por gente formada por dentro da disciplina de Pedagogia, a exemplo, Jean Piaget, Lev Vigotski, Henri Wallon, Howard Gardner, Emília Ferreira, Pierre Bourdieu, Philippe Ariès, Michel Apple, Paulo Freire e outros. Isso demonstra condição semelhante à Pedagogia da Escola Normal do século XIX e início do século XX, existindo enquanto disciplina predominantemente auxiliada pelas Ciências.

Em suma, pelas evidências demonstradas neste estudo, defende esta tese que a Pedagogia, quando surgiu e desenvolveu-se nos programas de estudo das Escolas Normais, em Portugal e no Brasil, tinha seu *estilo de pensamento* (FLECK, 2010) originariamente francês

em suas bases: sendo a matéria instituinte do núcleo *instrução geral* (também chamado de *formação pedagógica*), integrando *métodos de ensino* individual, simultâneo, mútuo, misto e os *princípios da educação* física, intelectual e moral, *doutrinas pedagógicas*, *administração escolar*, *psicologia aplicada à educação*. Todavia, por esse tempo, semelhante à França, no Brasil e em Portugal, apesar dos esforços, a Pedagogia não alcançou estatuto de Ciência independente. Contudo, era uma disciplina importantíssima, em virtude de seu corpo de conhecimentos e valores éticos, morais encontrar-se especificamente identificado e atrelado à formação técnica, profissional dos docentes.

Com efeito, mediante este estudo, podemos constatar a Pedagogia processualmente afastando-se dos domínios da infância e da possibilidade de ser uma ciência hegemonicamente autônoma – exatamente na medida em que abriu o seu espaço epistêmico e acadêmico para ser auxiliado, ocupado e gerido pelas ciências e se *conformar nessa condição*, movimento este que a fez perder espaço enquanto disciplina elaboradora de estudos próprios baseados em pesquisas de base observacional e experimental.

Ce qui est fait, es fait – o que está feito, feito está.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Fontes orais: história dentro da história. *In*: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 155-202.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. (org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campina, SP: Editora Alínea, 2008.
- ARDIGÓ, Fabiano. Introdução. *In*: ARDIGÓ, Fabiano (org.). **Histórias de uma Ciência Regional: cientistas e suas instituições no Pará (1940-1960)**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 17-25.
- ARIÈS, Philippe. A história das mentalidades. *In*: LE GOFF, Jacques (org.). **A História Nova**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 153-176.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**: volume II. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira – A Transmissão da Cultura (Tomo III)**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- BACON, Francis. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Tradução José Aluysio Reis Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- BARRADAS, Joaquim. Conhecimento, história, realidade: por uma nova história do pensamento. **Revista de História**, v. 42, N. 86, p. 415-462, 1971.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria e formação do historiador**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BELLONE, Enrico. O grande livro. *In*: CAPOZZOLI, Ulisses. **Conquistas da Física: gênios que moldaram o mundo**. Rio de Janeiro: Duetto, 2009. p. 6-15.
- BENJAMIN, Ludy T. **Uma breve história da Psicologia moderna**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1
- BERT, Claudie. Alfred Binet: estudos sobre a inteligência e o pensamento. *In*: DORTIER, Jean-François (org.). **Uma história das Ciências Humanas**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. História dos livros escolares no Brasil: produção e circulação. *In*: CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; CASTRO, Cesar Augusto (org.). **Livro, leitura e leitor: perspectiva histórica**. São Luís: Café & Lápis: EDUFMA, 2016. p. 115-138.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou o ofício de historiador. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O mercado dos bens simbólicos. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 99-181.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da Ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESO, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRAUDEL, Fernand. Cátedra de história da civilização: o ensino de história e suas diretrizes. **Revista de História**, São Paulo, n. 1, p. 61-68, 1950.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BUNGE, Mario. **Matéria e mente**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BURGUIÈRE, André. Prefácio. *In*: BURGUIÈRE, André (org.) **Dicionário das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 7-10.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. Tradução de Magna Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 7-38.

BYNUM, William. **Uma breve história da Ciência**. Tradução Iuri Abreu. Porto Alegre: L&PM, 2015.

CABRAL, Álvaro; OLIVEIRA, Eduardo Pinto de. **Uma breve história da Psicologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

CANGUILHEM, Georges. **Estudos de história e de filosofia das Ciências**: concernentes aos vivos e à vida. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. Béra, Matthieu: Émile Durkheim à Bordeaux (1887-1902). **Tempo social** – Revista de Sociologia da USP – Dossiê Sociedade, Trabalho e Sindicalismo na Contemporaneidade, São Paulo, v. 30, n.1. jan./apr. p. 355-359, 2018.

CHARTIER, Anne-Marie. Gautherin (Jacqueline): uma disciplina para a República: a ciência da educação na França (1882-1914). **History of Education**, n. 105, p. 93-98, 2005.

CLAPARÈDE, Edouard. **Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental**. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

CROMBIE, Alistair Cameron. **Robert Grossteste and the Origins of Experimental Science, 1100-1700**. Oxford: Clarendon, 1953.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUIN, Charles-Henry; GRESLE, François. **História da Sociologia**. São Paulo: Ensaio, 1994.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake News**. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DEBESSE; Maurice; MIALARET, Gaston (org.). **Tratado das Ciências Pedagógicas**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1974.

DEBESSE, Maurice. Prefácio. *In*: MIALARET, Gaston. **Nova Pedagogia Científica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEBUS, Allen G. Ciências e história: o nascimento de uma nova área. *In*: ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria; BELTRAN, Maria Helena Roxo. **Escrevendo a história da Ciência: tendências, propostas e discussões historiográficas**. São Paulo: Educ, Livraria Editora da Física Fapesp, 2004. p. 13-48.

DELICADO, Ana; REGO, Raquel; JUNQUEIRA, Luís. Associações científicas: uma proposta de tipologia. **Rumos da Sociologia do conhecimento, ciência e tecnologia em Portugal**, n. 7, 2014. Disponível em:
http://revista.aps.pt/cms/files/artigos_pdf/ART53034a16e960a.pdf

DORTIER, Jean-François (org.). **Uma História das Ciências Humanas**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

DUBY, Georges. O historiador hoje. *In*: ARIÈS, DUBY, LE GOFF. **História e Nova História**. 3 ed. Lisboa: Teorema, 1994. p. 7-21.

DURKHEIM, Émile. **Ética e Sociologia da Moral**. São Paulo: Martin Claret, 2016.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

ENDRIZZI, Laure. **L'avenir de l'université est-il interdisciplinaire?** *In*: Dossier de veille de l'IFÉ, n° 120, Lyon: ENS de Lyon, Novembre 2017. p. 3-28.

FARA, Patricia. **Uma breve história da Ciência**. São Paulo: Editora Fundamento, 2014.

FAUCONNET, Paul. Introdução à obra pedagógica de Durkheim. *In*: DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAUCONNET, Paul. Introdução. *In*: DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. **A “santa causa da instrução” e o “progredimento da humanidade”**: revistas pedagógicas e construção do conhecimento pedagógico no Brasil e em Portugal no final do século XIX. Tese (Doutorado em Educação) – Pontífice Universidade Católica Rio do Rio de Janeiro, 2004.
- FEYERABEND, Paul Karl. **A Ciência em uma sociedade livre**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- FONTANA, Josep. **História depois do fim da História**. Bauru: EDUSC, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das Ciências Humanas. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- FOUREZ, Gérard. **A Construção das Ciências**: introdução à filosofia e à ética das Ciências. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 11**: totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- FREUD, Sigmund. A sexualidade infantil. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas, volume VII**: um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos (1901-1905). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. p. 163-195
- FUNARI, Pedro Paulo. Fontes arqueológicas: os historiadores e a cultura material. *In*: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 81-110.
- GADOTTI, Moacir. As Ciências da Educação: ano zero. *In*: RESENDE, Antônio Muniz (org.). **Iniciação teórica e prática às Ciências da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 11-22.
- GAUTHERIN, Jacqueline. Science de l'éducation, République et républicains (France, 1883-1914). **Congresso Actualité de La Recherche en Éducation et en Formation**. Strasbourg: Université Louis Pasteur, 2007. p. 1-5.
- GAUTHERIN, Jacqueline. **Une discipline pour la république**: la science de l'éducation en France (1882-1914). Berne: Peter Lang, 2002.
- GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da Pedagogia. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A Pedagogia**: teoria e prática da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 121-148.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é Pedagogia**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GINGRAS, Yves. L'institutionnalisation de la recherche em milieu universitaire et ses eifets. In: **Sociologie et sociétés**, Les Presses de l'Université de Montréal, v. XXIII, n.1, p 41–54, 1991.

GOMES, Joaquim Ferreira. O ensino da Pedagogia e da Psicologia nas Escolas Normais Primárias (1862-1974). In: FERNANDES, Rogério; ADÃO, Área. (org.). **Leitura e escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970: actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998. p. 199-202, v. 3.

GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o método. In: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

HEISENBERG, Werner. **A parte e o todo: encontros e conversas sobre física, filosofia, religião e política**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

HERÁCLITO. Fragmentos. In: **Os pré-socráticos, vida e obra**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HOBSBAWM, Eric. A ciência. In: HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789-1848**. Tradução Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. p. 427-454.

HOBSBAWM, Eric. Feiticeiros e aprendizes: as ciências naturais. In: HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santa Rita e Maria Célia Paoli. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 504-536.

ISAACSON, Walter. **Leonardo da Vinci**. 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

JAPIASSU, Hilton. **A crise das Ciências Humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das Ciências Humanas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

KAHN, Pierre. La critique du « pédagogisme » ou l'invention du discours de l'autre. In: Les Sciences de l'éducaion, **La pédagogie: entre discours er pratiques**, v. 39, n. 4, p. 81-98, 2006.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017a.

KUHN, Thomas S. **O caminho desde a estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017b.

KUHN, Thomas. La historia de la ciência. In: KUHN, Thomas. **La tensión esencial: estúdios sobre la tradición y el cambio em el ámbito de la ciência**. Mexico: FCE, 1982a. p. 129-150.

KUHN, Thomas. Las relaciones entre la historia y la historia de la ciência. In: KUHN, Thomas. **La tensión esencial: estúdios sobre la tradición y el cambio em el ámbito de la ciência**. Mexico: FCE, 1982b. p. 129-150.

KUPER, Adam. **Antropólogos e antropologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

LALLEMENT, Michel. **História das ideias sociológicas**: das origens a Max Weber. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEPENIES, Wolf. **As três culturas**. São Paulo: Edusp, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPO, Teresa Teixeira. A constituição da esfera especializada das Ciências da Educação na democracia portuguesa. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 353-371, set/dez, 2016.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A escola de professores do Instituto de Educação (1934). *In*: LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001a.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A formação do professor primário (1937). *In*: LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001b.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Educação comparada**. 2 ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1964.

LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 111-153.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. *In*: KOFLER, L; ABENDROTH, W; HOLZ, H. H. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LURIA, Alexander Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich [et al.]. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117

MAGNANI, José Guilherme C. Bronislaw Malinowski (1884-1942). *In*: ROCHA, Everardo; FRID, Marina (org.). **Os antropólogos de Edward Tylor a Pierre Clastres**. Petrópolis: Vozes: Editora PUC, 2015. p. 103-113.

MAIA, Carlos Alvarez. **História das Ciências**: uma história de historiadores ausentes. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

- MARTINS, Estevão; CALDAS, Pedro. Leopoldo von Ranke (1795-1886). *In*: BENTIVOGLIO, Julio; LOPES, Marcos Antônio (org.). **A construção da História como Ciência**: de Ranke a Braudel. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-32.
- MARTINS, Roberto de Andrade. Introdução: a história das ciências e seus usos na educação. *In*: SILVA, Cibelle Celestino (org.). **Estudos de história e filosofia das Ciências**: subsídios para aplicação no ensino. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006. p. XVII-XXX.
- MIALARET, Gaston. **Ciências da Educação**: aspectos históricos, problemas epistemológicos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- MIALARET, Gaston. **Introdução à Pedagogia**. São Paulo: Atlas, 1977.
- MIALARET, Gaston. **As Ciências da Educação**. Lisboa: Moraes Editores, 1976.
- MOGARRO, Maria João; NAMORA, Alda. Currículos de formação de professores em Portugal. *In*: M. T. Estrela (Ed.). **XIX Colóquio AFIRSE Revistar os estudos curriculares**: onde estamos e para onde vamos? Lisboa: AFIRSE/IEUL, p. 967-977.
- NARODOWSKI, Mariano. Os pedagogos lancasterianos e a infância. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr., Moysés (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, António. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. *In*: SOUZA, Donald B.; MARTINEZ, Sílvia A (org.). **Educação Comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.
- NÓVOA, António. As Ciências da Educação e os processos de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 71-106.
- PACCA, Igor. Em busca dos segredos do interior da Terra. *In*: **Pesquisa FAPESP**, ano 19, n. 268, p. 29-33, 2018.
- PIAGET, Jean. Sabedoria e ilusões da Filosofia. *In*: PIAGET, Jean. **A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da Filosofia, problemas de Psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 65-208.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PLAISANCE, Eric; VERGNAUD, Gérard. **As Ciências da Educação**. São Paulo: Edições Loiola, 2003.
- POMIAN, Krzysztof. História das Ciências. *In*: LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (org.). **A Nova História**. Coimbra: Almedina, 1990. p. 95-98.
- PORGE, Erik *et al.* **Manifesto pela Psicanálise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

RANKE, Leopold von. **Pueblos y estados em la historia moderna**. Ciudad de México: FCE, 1986.

REDONDI, Pierre. História das Ciências. In: BURGUIÈRE, André (org.). **Dicionário das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 141-149.

RINGER, Fritz. **O declínio dos mandarins alemães**. São Paulo: EDUSP, 2000.

RODRIGO, Lidia Maria. Questões da cientificidade das Ciências Humanas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52), p. 71-77, 2007.

SALIBA, Elias Thomé. Aventuras modernas e desventuras pós-modernas. In: PINSKI, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 309-328.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: ALMEIDA, Jane Soares de. **A formação de professores em São Paulo (1846-1996): a prática de ensino em questão**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. IX-XIV.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHAPIN, Steven. Epistemological decorum: the practical management of factual testimony. In: SHAPIN, Steven. **A Social History of truth: civility and science in seventeenth-century england**. Chicago: U of Chicago P, 1994. p. 193-242

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

TARDI, Jacques. **Era a guerra de trincheiras: 1914-1918**. Belo Horizonte: Nemo, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TOPOLSKI, Jerzy. O papel da lógica e da estética na construção de totalidades narrativas na historiografia. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História & Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 59-73.

TREVISAN, Thabatha Aline. **História da disciplina Pedagogia nas escolas normais do estado de São Paulo (1874-1959)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira [*et al*]. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-134.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p. 173-215, 2008.

VOVELLE, Michel. A história e a longa duração. *In*: LE GOFF, Jacques (org.). **A História Nova**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 68-123.

WEBER, Max. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2015.

APÊNDICE A – FONTES

ALEXANDRINUS, Clemens. **Protrepticus und Paedagogus** (*Greek*). Leipzig: J.C. Hinrich'sche Buchhandlung, 1905.

ANNAES DAS SCIENCIAS. **Das Artes, e das Letras**. Tomo VIII. Paris: A. Bobée, 1820.

ARRAIZ, Dom Frei Amador. **Diálogos**. Coimbra: Casa de Antonio de Mariz, Impressor, 1589.

BACHE, Alex Dallas. **Report on education in Europe**. Philadelphia: Printed by Lydia R. Bailey, 1839.

BERNAND, Claude. **Introduction à l'étude de la médecine expérimentale**. Paris: Libraire Ch. Delagrave, 1898.

BIBLIOGRAPHIE ETRANGERE. **Journal général de la Littérature Étrangère**. A Paris: Chez Treuttel Et Würtz; Astrasbourg, Chez les mêmes Libraires, 1813. p. 112-172.

BINET, Alfred; HENRI, Victor. **La fatigue intellectuelle**. Paris: Schleicher Frères, 1898.

BRUN, Laurent. **Le Miroir historique de Jean de Vignay**: édition critique du livre I (Prologue) et du livre V (Histoire d'Alexandre le Grand). University of Stockholm. Department of French, Italian. Doctoral Dissertation, 2010.

BUISSON, Benjamin. Questions de pédagogie anglo-américaine. *In: Revue Pédagogique*. Tome 9, Juillet-Décembre 1886. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1886. p. 312-329.

BUISSON, Ferdinand. Manuels. *In: BUISSON, Ferdinand. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Librairie Hachette & Cie, 1911. Disponível em <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3124>>. Acesso em 12 de ago. 2019.

BULLETIN ADMINISTRATIF de l'instruction publique. **La Revue pédagogique**. Tome 28 n°513. Paris: Imprimerie Nationale, 1882a. p. 71-75.

BULLETIN ADMINISTRATIF de l'instruction publique. **Tome 28 (supplément au n°525)**. Paris, Année 1882b. p. 992-994.

BULLETIN DE LA SOCIETE pour l'instruction élémentaire. **Tome IX. Année 1837**. Paris: Au Bureau de La Société, 1837.

CALVIN, Jean. **Institution de la religion chrétienne**. Geneve: l'Imprimerie de Jaques Bourgeois, 1562.

CHALMEL, Loïc. **Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18^e siècle**. Bruxelles: Peter Lang, 2004.

CHAPOULIE, Jean-Michel. L'organisation de l'enseignement primaire de la III^e République: ses origines parisiennes et provinciales, 1850-1880. *In: Histoire de l'éducation* - n° 105, janvier 2005. p. 3-44.

CHARBONNEAU, Michel. **Cours théorique et pratique de pédagogie**. Paris: Dezobby, F. Tanou Et C., Libraires-Éditeurs, 1862.

CHASTEAU, Louise. **Lições de Pedagogia**: livro para uso dos alunos das escolas normais; livro do professor e professoras. 2. ed. Porto: Casa Editora de A. Figueirinhas, 1927.

COMPAYRÉ, Gabriel. **Cours de pédagogie théorique et pratique**. 13 éd. Paris: Libraire Classique Paul Delaplane, 1897.

COMPAYRÉ, Gabriel. Expérience, expérimentale (Méthode). In: BUISSON, Ferdinand. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris, Librairie Hachette & Cie, 1911. Disponível em <<http://www.youblisher.com/p/871067-Nouveau-Dictionnaire-de-Pedagogie-et-d-Instruction-Primaire/>>. Acesso, 18 de fevereiro, 2020.

CONDETTE, Jean-François. **Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940**. Tome II: Dictionnaire biographique. Paris: Institut national de recherche pédagogique, 2006.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COUSIN, Victor. **Rapport sus l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse**. Paris: F. G. Levrault, 1833.

DALIGAULT, Jean Baptiste. **Curso prático de Pedagogia, aos alunos das Escolas Normais Primárias, aspirantes ao magistério, e aos professores em exercício**. Santa Catharina: Typografia de Ribeiro & Caminha, 1870.

DALIGAULT, Jean Baptiste. **Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves maîtres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice**. Paris: Dezobry et E. Magdeleimi, Libr. Éditeurs, 1851.

DEFODON, Charles. Société pour l'instruction élémentaire. In: BUISSON, Ferdinand. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris, Librairie Hachette & Cie, 1911. Disponível em <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3647>>. Acesso em 12 de set. 2019.

DICTIONNAIRE de L'Academie Française. **Cinquième Édition**. Tome Second (L-Z). Paris: Chez J. J. Smits et C^a., Imp.-Lib., 1798.

DICTIONNAIRE de L'Academie Française. **Première Édition**. Tome Second (L-Z). Paris: Chez Jean Baptiste Coignard, 1694.

DICTIONNAIRE de L'Academie Française. **Quatrième Édition**. Tome Second (L-Z). Paris: Bernard Brunet, Imprimeur, 1762.

DUMONT, Prosper. **De l'éducation populaire et des écoles normales primaires: considérées dans leurs rapports avec la philosophie du christianismo**. Paris: DEZOBRY, E. MAGDELEINE ET Cie, 1841.

DUMOUCHEL, Jean. **Leçons de pédagogie**: conseils relatifs à l'éducation et à l'enseignement des enfants dans les écoles primaires. 10 ed. Paris: Dezobry Et E. Magdeleine, Libraires-Éditeurs, 1853.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **A educação Moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURKHEIM, Émile. La “pédagogie” de Rousseau – Plans de leçons. *In: Revue de Métaphysique et de Morale*, 1919, ano 26, n° 2, p. 153-180.

DURKHEIM, Émile. Éducation. *In: BUISSON, Ferdinand*. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris, Librairie Hachette & Cie, 1911a. Disponível em <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2630>>. Acesso em 12 de set. 2018.

DURKHEIM, Émile. Pédagogie. *In: BUISSON, Ferdinand*. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris, Librairie Hachette & Cie, 1911b. Disponível em <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3355>>. Acesso em 12 de set. 2018.

DURKHEIM, Émile. Pédagogie et sociologie. *In: Revue de métaphysique et de morale*. Onzième année, 1903. Paris: Librairie Armand Colin, 1903. p. 37-54.

DURKHEIM, Émile. L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie. In : **REVUE PHILOSOPHIQUE de La France et de L'étranger**. N° 39, Ano 20, 1895. Paris: Ancienne Librairie Germer Baillière ET C^{ie}, Félix Alcan, Éditeur, 1895. p. 121-147.

EHRET, Henri. **L'École Normale d'Instituteurs du Haut-Rhin a Colmar**. Paris: Annales Littéraires, 1971.

FERRY, Jules. Instruction spéciale sur l'application des programmes d'enseignement dans les écoles normales primaires 18 octobre 1881. *In: FRANCE*. **Journal officiel du 29 mars 1882**. N° 472. Paris, 1881. p. 1640-1667.

FIGUERINHAS, António. Prólogo da 1ª edição 1899. *In: CHASTEAU, Louise*. **Lições de Pedagogia**: livro para uso dos alunos das Escolas Normais; livro do professor e professoras. 2. ed. Porto: Casa Editora de A. Figueirinhas, 1927.

FRANCE. Loi sur l'Instruction Primaire. Loi Guizot du 28 juin 1833. *In: Ministère de L'Éducation Nationale et de La Jeunesse*. Paris. Education.gouv.fr. 2019.

FRANCE. 31 octobre 1854 – Instruction générale sur les attributions des recteurs concernant l'enseignement primaire. *In: FORTOUL, Hippolyte*. **L'enseignement du Français à l'école primaire** - Textes officiels, Tome 1: 1791-1879. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992. p. 195-199.

FRANCE, Ministère de l'instruction publique. Plan d'études et programmes d'enseignement des écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices (décret et arrêté du 4 Août 1905). Paris: Delalain Frères Éditeurs, 1909.

FRANCE. Décret du 4 août 1905, relatif aux Ecoles normales primaires. *In: FRANCE*. Bulletin Administratif de L'Instruction Publique n° 1688. Paris, Année 1905a. p. 519-521.

FRANCE. 4 août 1905 Programmes d'enseignement des écoles normales d'instituteurs. *In*: FRANCE. Bulletin Administratif de L'Instruction Publique n° 1688. Paris, Année 1905b. p. 525-595.

FRANCE. Décret du 29 juillet 1881 relatif à l'organisation des écoles normales. *In*: FRANCE. **Règlement et programmes d'études des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices**. Paris: Imprimerie Nationale, 1886a. p. 19-30.

FRANCE. Arrêté du 3 août 1881 relatif à l'emploi du temps à la répartition des matières d'enseignement et aux programmes d'études dans les écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices. *In*: FRANCE. **Règlement et programmes d'études des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices**. Paris: Imprimerie Nationale, 1886b. p. 31-101.

FRANCE. Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire. *In*: FRANCE. **Journal Officiel de la République Française**. Paris, 29 mars, 1882a.

FRANCE. Décret du 30 décembre 1882 portant création, à Saint-Cloud, d'une école normale supérieure d'enseignement primaire. *In*: FRANCE. Bulletin Administratif de L'Instruction Publique. **Tome 28 Supplément au n° 525**. Paris: Imprimerie Nationale, 1882b. p. 989.

FRANCE. Arrêté relatif au concours pour l'admission à l'Ecole normale primaire supérieure d'institutrices. *In*: FRANCE. Bulletin Administratif de L'Instruction Publique. **Tome 28 supplément au n°525**. Paris: Imprimerie Nationale, 1882c. pp. 992-994.

FRANCE. Décret du 13 juillet 1880 relatif à la création d'une École normale supérieure d'institutrices. *In*: FRANCE. Bulletin Administratif de L'Instruction Publique. **Tome 23, n° 455**. Paris: Paul Dupont, 1880a. p. 807.

FRANCE. École normale supérieure d'institutrices. Cours et conférences en 1880-1881. *In*: FRANCE. Bulletin Administratif de L'Instruction Publique. **Tome 23 n° 460**. Paris: Paul Dupont, 1880b. p. 1448-1450.

FRANCE. Loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires. *In*: **Journal officiel de la République française**. Lois et décrets. Paris, 10 août 1879.

FRANCE. Loi sur l'Instruction Primaire - 15 mars 1850. *In*: FRANCE. **La Législation de L'Instruction Primaire en France**: depuis 1789 jusqu'à nos jours. Tome II - de 1848 à 1874. Paris: Charles de Mourgues Frères, 1874a. p. 120-146.

FRANCE. Projet de règlement élaboré par le conseil pour les Écoles Normales. *In*: FRANCE. **La Législation de L'Instruction Primaire en France**: depuis 1789 jusqu'à nos jours. Tome II - de 1848 à 1874. Paris: Charles de Mourgues Frères, 1874b. p. 107-110.

FRANCE. Décret portant règlement des Écoles Normales primaires 24 mars 1851. *In*: FRANCE. **La Législation de L'Instruction Primaire en France**: depuis 1789 jusqu'à nos jours. Tome II - de 1848 à 1874. Paris: Charles de Mourgues Frères, 1874c. p. 224-231.

FRANCE. Loi portant organisation de l'enseignement secondaire spécial - 21 juin 1865. *In*: FRANCE. **La Législation de L'Instruction Primaire en France**: depuis 1789 jusqu'à nos jours. Tome II - de 1848 à 1874. Paris: Charles de Mourgues Frères, 1874d. p. 564-566.

FRANCE. Loi sur l'enseignement primaire – 10 avril 1867. *In*: FRANCE. **La Législation de L'Instruction Primaire en France**: depuis 1789 jusqu'à nos jours. Tome II – de 1848 à 1874. Paris: Charles de Mourgues Frères, 1874e. p. 604-609.

FRANCE. Liste Officielle des ouvrages qui ont été autorisés depuis l'année 1802 jusqu'au 1^o septembre 1850. **Ministère de L'Instruction Publique et de Cultes**. Paris: 1852.

FRANCE. Règlement Concernant les Écoles Normales Primaires du 14 décembre 1832: *In*: DUMONT, Prosper. **De l'éducation populaire et des écoles normales primaires**. Paris: Dezobry, E. Magdeleine ET C^{ie}, 1841. p. 371-375.

FRANCE. Programme du Cours de Pédagogie dans les Écoles Normales (Art. 3 du Règlement 1832): *In*: KILLIAN, Etienne. **Manuel législatif et administratif de l'instruction primaire**: nouveau code contenant, dans un ordre méthodique et raisonné, toutes les décisions officielles relatives aux écoles des divers degrés, avec notes et commentaires. Paris: Librairie Élémentaire de E. Ducrocq, 1839. p. 149-153.

FRANCE. 17 Mar 1808: Décret Portant Organisation de L'Université. *In*: Pasiomie: **Lois Françaises du 1^o juillet 1806 a 30 décembre 1809**. Première Série. Tome Quatorzième. Bruxelles: Librairie de Jurisprudence de H. Tarlier, 1836. p. 238-248.

GERANDO, Joseph-Marie. **Cours normal des instituteurs primaires, ou directions relatives à l'éducation physique, morale et intellectuelle dans les écoles primaires**. Paris/Strasbourg: Chez Jules Renouard et F. G. Levrault, 1832.

GRÉARD, Octave. L'organisation pédagogique des écoles primaires. *In*: **Revue Pédagogique**. Tome 1, Juillet-Décembre 1882. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1882. p. 305-333.

GRÉARD, Octave. Mutuel (enseignement). *In*: BUISSON, Ferdinand. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris, Librairie Hachette & Cie, 1911. Disponible em <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3249>>. Acesso em 17 de set. 2019.

GREVET, René. **L'avènement de l'école contemporaine em France (1789-1835)**: laïcisation et professionnalisation de la culture scolaire. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2001.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

HUBERT, René. **História da Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, 1976.

JACOULET, Édouard. Normales primaires (écoles). *In*: BUISSON, Ferdinand. **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette & Cie, 1911. Disponible em <<http://www.youblisher.com/p/871067-Nouveau-Dictionnaire-de-Pedagogie-et-d-Instruction-Primaire/>>. Acesso em 19 de ago. 2019.

JACQUET-FRANCILLON, François. **Instituteurs avant la République**: la profession d'instituteur et ses représentations, de la monarchie de juillet au second Empire. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1999.

JANET, Paul. Nouveaux programmes d'études dans les écoles normales primaires: plan d'un cours de psychologie. *In: Revue Pédagogique*. Tome 8, Juillet-Décembre 1881. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1881. p. 1-24.

JOURDAIN, Charles. Victor Cousin. *In: BUISSON, Ferdinand*. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris, Librairie Hachette & Cie, 1911. Disponível em <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2482>>. Acesso em 19 de ago. 2019.

JOURNAL GENERAL de L'Instruction Publique. **Progrès et dépenses de l'instruction primaire de 1834 à 1841**. Paris : V. 11. Samedi 1^o Janvier 1842. N^o 65. p. 385-386.

JOURNAL GENERAL de L'Instruction Publique. **Instruction primaire sur les écoles normales primaires**. Paris: Volume 7. Mercredi 25 Avril 1838. N^o 80. p. 484-486.

JOURNAL GENERAL de L'Instruction Publique. **Instruction Primaire - circulaires**. Paris: V. 7. Dimanche 3 Septembre 1837. N^o 13. p. 56-58.

JOURNAL GENERAL de L'Instruction Publique. **Nouvelles – France**. Paris: V. 4. Jeudi 13 Novembre 1834. N^o 4. p. 20.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2 ed. revisada. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1999.

KILLIAN, Etienne. **Manuel législatif et administratif de l'instruction primaire**: nouveau code contenant, dans un ordre méthodique et raisonné, toutes les décisions officielles relatives aux écoles des divers degrés, avec notes et commentaires. Paris: Librairie élémentaire de E. Ducrocq, 1839.

L'ANNEE SOCIOLOGIQUE. **1909-1912**. Paris: Ancienne Librairie Germer Bailliére ET C^{ie}, Félix Alcan, Éditeur, 1913.

L'ANNEE SOCIOLOGIQUE. **Première Année (1896-1897)**: I Mémoires Originaux; II Analyses. Paris: Ancienne Librairie Germer Bailliére ET Cie, Félix Alcan, Éditeur, 1898.

LA SALLE, Jean-Baptiste de. **Conduite des écoles chrétiennes**. Lyon: Chez Rusand, 1819.

LAPOSTOLLE, Guy; MABILON-BONFILS, Béatrice. **Fiches de sciences de l'éducation**. 2 ed. Paris: Ellipses, 2018.

LASTEYRIE, Comte de. Société des méthodes d'enseignement. *In: Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire*. Tome IX. Année 1837. Paris: Au Bureau de La Société, 1837. p. 1-16.

LERBET, Georges. L'archéo-pédagogie: essai d'analyse structuraliste de la genèse du concept pédagogique. *In: Revue française de pédagogie*. Volume 52, 1980. pp. 4-18

LIGASSARAY, Proper Olivier. **História da comuna de 1871**. São Paulo: Ensaio, 1991.

LORAIN, Paul. **Tableau de l'instruction primaire en France**. Paris: Chez L. Hachette, 1837.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MAEDER, Adam. **Manuel de l'instituteur primaire ou principes généraux de pédagogie**. Paris/Strasbourg: F. G. Levrault, 1831.

MARION, Henry. Pédagogie. *In*: BUISSON, Ferdinand. **Dictionnaire de Pédagogie et D'Instruction Primaire**. Parte I, Tome II, Paris: Librairie Hachette, 1887, p. 2238-2240.

MARION, Henri. **Leçons de psychologie appliquée à l'éducation**. Paris: A. Colin, 1882.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **A Guerra Civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MATTER, Jacques. **Nouveau manuel des écoles primaires, moyennes et normales, ou guide complet des instituteurs et des institutrices**. Paris: A La Librairie Encyclopédique de Roret, 1834.

MELO, João Crisóstomo do Couto. Relatório do Progresso das Escolas Militares de Primeiras Letras. *In*: JORNAL DE COIMBRA: **dedicada a todos os objectos que não são de Sciencias Naturaes**. Número 82, Parte II, Ano de 1819. p. 121-126.

PECAUT, Félix. De l'usage et de l'abus de la pédagogie. *In*: **Revue Pédagogique**. Tome 1, Juillet-Décembre 1882. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1882. p. 97-110.

PEREIRA, Bárbara Cortella. **Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889)**. 258f. 2013. TESE (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

PLATO. **Republic** (*Greek*). Ed. John Burnet. Oxford University Press. 1903.

PLUTARCH. **Comparison of Lycurgus and Numa** (*Greek*). Ed. Bernadotte Perrin. Cambridge, MA. Harvard University Press. London. William Heinemann Ltd. 1914.

RAPET, Jean-Jacques. **Charbonneau (Michel)**. *In*: BUISSON, Ferdinand. **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Paris, **Librairie Hachette & Cie, 1911**. Disponível em <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2310>>. Acesso em 12 de jun. 2019.

RENDU, Ambroise. **Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires**. Paris: Garnier Frères Libraires, 1841.

RENDU, Ambroise. **Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires**. Nouvelle édition. Paris: Garnier-Frères, Éditeurs, 1877.

REVUE PEDAGOGIQUE. Leçons de pédagogie, psychologie et morale appliquées à l'éducation méthodes et procédés d'enseignement, par L. Chasteau. *In*: **Revue Pédagogique**. Tome 5, Juillet-Décembre 1884. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1884. p. 554-556.

RICHARD, Gaston. **Pédagogie expérimentale**. Paris: O. DoinetFils, 1911.

SOCIETE Pour L'Instruction Élémentaire. **L'enseignement mutuel ou histoire de l'introduction et la propagation de cette méthode**. Paris: Chez L. Colas, 1818.

STOCKLER, Francisco de Borja Garção. Projecto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução no Brazil. **Revista de História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel. N°. 4., 1998. p. 151-205.

ZUBER, **Valentine**. A laicidade republicana em França ou os paradoxos de um processo histórico de laicização (séculos XVIII-XXI). *In: Ler História*, 59, 2010, p. 161-180.

ANEXO A – LISTA DOS MANUAIS COM SEUS TÍTULOS EM FRANCÊS

Quadro 02 – Principais Manuais entre 1810 a 1830.

- . Abrégé de la méthode des écoles élémentaires, ou recueil pratique de ce qu'il y a de plus essentiel à connaître pour établir et diriger des écoles élémentaires selon la nouvelle méthode d'enseignement mutuel et simultané, publié chez Colas (1816).
- . Manuel pratique, ou précis de la méthode d'enseignement mutuel, pour les nouvelles écoles élémentaires, par l'instituteur M. Nyon (1816).
- . Manuel des écoles élémentaires pour les filles, par Mme Quignon (1819).
- . Manuel théorique et pratique de la méthode d'enseignement mutuel pour les écoles régimentaires, de B. Appert (1821).
- . Manuel des écoles élémentaires, par Sarrazin (1824).
- . Manuel de l'enfance, ou petit Cours d'éducation physique et morale, par Duval (1829).
- . Manuel des instituteurs, par M. Garnier (1830).

Fonte: Buisson (1911); France (1852); La Bibliothèque Nationale de France (data.bnf.fr).

Quadro 04 – Principais Manuais do Período entre 1830 a 1841.

- . Manuel général de l'instruction primaire, du Louis Hachette, il le Baptista (1830).
- . **Manuel de l'instituteur primaire ou principes généraux de pédagogie**, Adam Maeder (1831).
- . Nouveau Manuel complet des écoles primaires, par Ch. Martin (1832).
- . Cours Normal des Instituteurs Primaires, ou Directions relatives à L'éducation Physique, Morale et Intellectuelle dans les Écoles Primaires, par Joseph-Marie de Gérando (1832).
- . Le cours normal des institutrices primaires, par Melle Sauvan (1832).
- . Manuel d'éducation positive, du colonel Raucourt (1833).
- . Rapport sus l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, par Victo Cousin (1833).
- . Manuel des fondateurs et directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile, de Denys Cochin (1833).
- . Manuel pour les écoles primaires communales de jeunes filles, de Melle Sauvan (1834).
- . Nouveau Manuel des Écoles Primaires, moyennes et normales, ou guide complet des instituteurs et des institutrices, par Jacques Matter (1834).
- . **Cours de Pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des Instituteurs primaires**, par Ambroise Rendu (1841).
- . Manuel complet d'enseignement simultané, comprenant la méthode d'enseignement mixte, par Lamotte et P. Lorain (1841).

Fonte: Buisson (1911); France (1852); La Bibliothèque Nationale de France (data.bnf.fr).

Quadro 06 – Principais Manuais do Período entre 1842 a 1869.

- . Direction morale pour les Instituteurs, par M. Barrau (1842).
- . De l'éducation populaire et des écoles normales primaires, considérées dans leurs rapports avec la philosophie du christianisme, par M. Prosper Dumont (1842).
- . Conseils sur la direction des salles d'asile, par Madame Marie Carpentier (1846).
- . Manuel d'examen pour le brevet de capacité d'enseignement primaire, par Meissas, Michelot et Lamotte (1847).
- . **Leçons de pédagogie ou conseils relatifs à l'éducation et à l'enseignement des enfants dans les écoles primaires**, par Jean Dumouchel (1847).
- . Manuel de l'instituteur pour les élections, de l'historien Henri Martin (1848).
- . Manuel républicain de l'homme et du citoyen, du philosophe Charles Renouvier (1848);
- . Cours éducatif, par le P. Grégoire Girard (1848).
- . **Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves-maîtres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice**, par Jean Baptiste Daligault (1851).
- . Manuel des aspirants et aspirantes aux brevets de capacité de l'instruction primaire, par E. Lefranc et L. Galais (1862).
- . **Cours théorique et pratique de pédagogie**, par Michel Charbonneau (1862).

Fontes: France (1852); Grevet (2001); La Bibliothèque Nationale de France (data.bnf.fr).

Quadro 13 – Principais Manuais entre 1878 a 1911.

- . **Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**; directeur de publication par Ferdinand Buisson (1878).
- . **Histoire de la pédagogie**, de Gabriel Compayré (1880).
- . Eléments d'instruction morale et civique, de Gabriel Compayré (1880).
- . **Essai de pédagogie pratique** - par Irénée Carré (1880).
- . Le livre du petit citoyen, de Jules Simon (1881).
- . Manuel de l'instruction civique à l'usage des écoles primaires, par Meyrac (1882).
- . Nouveau Manuel d'enseignement moral et d'enseignement civique, par l'abbé Bailleux et l'abbé Martin (1882).
- . Manuel chrétien d'instruction civique, par Rondelet (1882).
- . **Leçons de psychologie appliquée à l'éducation**, de Henri Marion (1882).
- . L'Instruction civique à l'école, de Paul Bert (1882).
- . **Cours de pédagogie théorique et pratique**, par Gabriel Compayré (1885).
- . **Leçons de pédagogie, psychologie et morale appliquées à l'éducation: méthodes et procédés d'enseignement**, par Louise Chasteau (1882).
- . **Rédactions pédagogiques, sujets traités et à traiter**, de Louise Chasteau (1888)
- . **Traité de Pédagogie scolaire; précédé d'un Cours élémentaire de Psychologie appliquée à l'éducation; et suivi d'un Appendice contenant des notions d'administration scolaire**, par Irénée Carré et par Roger Liquier (1897).
- . **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**, Directeur de publication Ferdinand Buisson (1911).

Fontes: Buisson (1911); Grevet (2001); La Bibliothèque Nationale de France (data.bnf.fr).
